

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**CENÁRIOS DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:
O MEIO FAMILIAR E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Isabel Maria Macedo Pinto Abreu Lima

2003

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**CENÁRIOS DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:
O MEIO FAMILIAR E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Isabel Maria Macedo Pinto Abreu Lima

2003

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto para prestação de provas de doutoramento em Psicologia, sob orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão.

O estudo aqui apresentado foi subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Fundação Ciência e Tecnologia no quadro da linha de investigação nº 3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança – Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

RESUMO

Este estudo tem como objectivo abordar e compreender o contexto familiar como cenário fundamental de educação e desenvolvimento da criança. Adoptando como linhas mestras orientadoras as perspectivas ecológica, transaccional, e contextual em Psicologia, procedeu-se ao estudo da família como um microssistema de socialização, possuidor de características físicas, espaciais e socio-relacionais próprias, cuja configuração se relaciona com o desenvolvimento das crianças. Na mesma linha teórica, a família foi ainda analisada no contexto de outros sistemas sociais mais abrangentes, e das relações de interdependência que com eles estabelece, com particular relevância para a matriz cultural e histórica que a envolve e lhe confere significado.

Ao longo do trabalho desenvolvido privilegiou-se o conceito de qualidade do ambiente familiar, estudando as suas relações com variáveis do contexto ecológico envolvente e com variáveis intra-familiares, procurando os seus efeitos no estatuto de desenvolvimento das crianças, sem contudo esquecer, de um ponto de vista transaccional, o papel desempenhado pelas próprias crianças e suas características.

A amostra utilizada constou de 215 crianças, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Todo o processo de recolha de dados ocorreu na casa da criança com a mãe presente. A avaliação das crianças foi feita através do Teste de Vocabulário Receptivo Peabody (versão revista), da Escala Vineland de Comportamento Adaptativo, e da Escala de Temperamento EAS. Para avaliar a qualidade do ambiente familiar, foi utilizado o inventário HOME. Relativamente aos três últimos instrumentos referidos, procedeu-se ao estudo das suas características metrológicas, tendo-se concluído pela sua adequação e validade face aos conceitos avaliados na amostra. Na análise do inventário HOME salientaram-se como particularmente relevantes três dimensões, uma das quais de natureza predominantemente estrutural e duas mais orientadas para processos, as quais manifestaram relações mais consistentes com os resultados avaliados nas crianças.

Ficou demonstrado que a qualidade do ambiente familiar varia em grande parte em função de variáveis do contexto ecológico, apesar de não ser completamente explicada por elas. Destas, o estatuto socio-económico e cultural da família, calculado a partir do nível de escolaridade e categoria profissional dos pais e do rendimento *per capita* salienta-se como o factor mais relevante. Por outro lado e com relação aos resultados obtidos pelas crianças, a qualidade do ambiente familiar revelou ser a variável cujo poder prognosticante era mais significativo quando estavam em jogo as notas obtidas nos domínios cognitivo, da socialização e da linguagem. Contudo, os resultados apontam também para o papel significativo desempenhado pelas características das crianças em alguns dos domínios avaliados.

ABSTRACT

This study intends to approach and understand the family setting as a fundamental *scenario* for child development and education. Adopting as orienting framework the ecological, transactional and contextual perspectives in Psychology, the study of the family as a socialization microsystem was undertaken, as well as of its physical, spatial, social and relational characteristics, whose configuration impacts on children's development. Under the same rationale, the family was further analysed as part of broader social systems, and their interdependent relationships, with particular relevance to the cultural and historical matrix in which the family is embedded, and that grants her meaning.

Throughout this research, the concept of quality of the home environment has been awarded particular attention, by studying its relations with variables from the larger ecological context as well as with variables from within the family, and by looking for its effects on children's developmental status, however not forgetting to consider, from a transactional standpoint, the part played by children's own characteristics.

The sample consisted of 215 children from both sexes and ages comprised between 4 and 5 years. Their assessment was conducted at home in the presence of mothers. All children were administered the Peabody Picture Vocabulary Test-Revised and were rated by their mothers on the EAS Temperament Scale and the Vineland Scale of Adaptive Behaviour. All families were administered the HOME Inventory. These three last instrument psychometric properties were studied, and their adequacy and validity regarding the concepts being measured on the sample were confirmed. The analysis of the HOME inventory has revealed three dimensions as particularly relevant, one of which essentially structural in nature and two others more process-oriented. All three have shown more consistent relations with variables measuring child development status.

The results have shown that quality of home environment varies substantially according to variables from the ecological context, but that these do not fully account for the explanation of the results obtained. Socio-economical and cultural status of the family, estimated from the parents school level, occupational category and income *per capita*, stood out as the most significant predictor. As far as results from children were concerned, quality of home environment has been the most significant predictor when scores on the cognitive, socialization and language domain were considered. However, the results also pointed out to the significant part played by the child's personal characteristics in some of the domains under consideration.

RESUMÉ

Cette étude a pour objectif d'aborder et de comprendre le contexte familial en tant que scénario fondamental de l'éducation et du développement de l'enfant. En suivant les perspectives écologique, transactionnelle et contextuelle en Psychologie, la famille a été étudiée comme étant un micro système de socialisation, possédant des caractéristiques physiques, spatiales et socio-relationnelles propres, dont la configuration est en rapport avec le développement de l'enfant. Selon la même orientation théorique, la famille a par ailleurs été analysée dans le cadre d'autres systèmes sociaux plus élargis, de même qu'au regard des relations d'interdépendance qui s'établissent avec les dits systèmes, une attention toute particulière ayant été portée à la matrice culturelle et historique qui l'enveloppe et lui confère sa signification.

Au cours de cette étude, le concept de qualité de l'ambiance familiale a été privilégié, en étudiant les relations de celui-ci avec les variables du contexte écologique existant, de même qu'avec les variables de la famille, en recherchant ses effets sur le status développemental des enfants, sans pour autant oublier, d'un point de vue transactionnel, le rôle joué par les propres enfants et les caractéristiques de ces derniers.

L'échantillon observé était composé de 215 enfants des deux sexes, âgés de 4 à 5 ans. L'évaluation des enfants a été effectuée à leur domicile et en présence de la mère, et a compris le Test de Vocabulaire Réceptif Peabody (version revue), l'Echelle Vineland du Comportement Adaptatif et l'Echelle du Tempérament EAS. Pour ce qui concerne l'évaluation de la qualité de l'ambiance familiale, l'inventaire HOME a été utilisé. Une attention particulière a été portée à ces trois derniers instruments, l'étude de leurs caractéristiques psychométriques permettant de conclure à leur adéquation et à leur validation face aux concepts évalués auprès de l'échantillon. L'analyse de l'inventaire HOME a révélé trois dimensions d'un relief particulier, l'une de nature essentiellement structurelle, les deux autres davantage orientées vers les processus. Ces trois dimensions ont démontré des relations plus nettes avec les résultats évalués chez les enfants.

Il a été démontré que la qualité de l'ambiance familiale dépend pour grande partie des variables liées au contexte écologique, bien que la dite qualité ne puisse être totalement expliquée par ces variables. Parmi celles-ci, la situation socio-économique et culturelle de la famille, appréciée en considération du niveau de scolarité et de qualification professionnelle des parents, de même qu'en termes de revenus "per capita", s'est révélée être le facteur plus relevant. Par ailleurs, relativement aux résultats obtenus par les enfants, la qualité de l'ambiance familiale est apparue comme la variable ayant le pouvoir de pronostic le plus puissant, lorsqu'il s'agit des résultats en matière d'acquisition cognitive, de socialisation et encore du langage. Cependant, les résultats de la recherche révèlent aussi, concernant certains des domaines évalués, le rôle joué par les caractéristiques propres de l'enfant.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não ficaria completo sem algumas palavras muito especiais a todos aqueles que para ele contribuíram de uma forma ou de outra, e cujo apoio precioso foi determinante na minha formação académica, científica e pessoal. Sem eles, este trabalho não teria sido possível, pelo que a todos gostaria de expressar o meu profundo e sincero agradecimento.

Ao Prof. Doutor Joaquim Bairrão, meu professor e orientador desta tese, pelo seu papel determinante na minha formação académica e científica, pelos horizontes novos que sempre soube abrir, pelas oportunidades de aprendizagem que me proporcionou e pela marca que imprimiu a toda a minha carreira como psicóloga.

Às equipas espanhola e alemã do ECCE, com que me foi dado o privilégio de colaborar, por todo os ensinamentos recebidos e pelo espírito de colaboração e entre-ajuda com que pautaram todo o trabalho desenvolvido em conjunto. Em particular, gostaria de agradecer à Prof. Doutora Mary Carmen Moreno a disponibilidade e solicitude com que me disponibilizou o seu apoio em algumas fases desta investigação.

Ao Prof. Doutor Leandro Almeida, pela generosidade com que me disponibilizou o seu apoio inestimável nas análises estatísticas realizadas. Também no domínio da análise dos dados, agradeço à Prof. Doutora Carla Martins as valiosas orientações, e a disponibilidade manifestada. A ambos agradeço a amizade e a capacidade de entre-ajuda. Também ao Prof. Robin McWilliam pelas sugestões recebidas e à Prof. Doutora Manuela Oliveira pela leitura atenta e sugestões nos aspectos de organização e metodologia.

À Prof. Doutora Isabel Soares, o meu obrigada pelo estímulo, pelo apoio, pelas valiosas sugestões e sobretudo, pela amizade.

Aos meus colegas do CPDEC, pelo contexto amigo com que me envolveram enquanto trabalhei na Faculdade, e pelo clima de companheirismo saudável que sempre me proporcionaram. Uma palavra especial para a Orlanda e para a Nini, pela ajuda e tempo generosamente concedidos.

A todas as famílias e crianças que constituíram a amostra deste estudo, que nos receberam nas suas casas, e a todos os que para ele contribuíram, quer na recolha dos dados, quer na organização da informação.

Aos meus Pais e família, sempre presentes quando foi necessário, pelo apoio incondicional tão importante nesta etapa da minha vida. A todos os meus amigos, a quem tantas vezes deixei de acompanhar, mas com quem sei que posso sempre contar.

Finalmente, ao Manel, ao João, à Francisca e à Benedita, pela paciência com que souberam aguentar as minhas ausências e as horas mais difíceis, pela confiança com que apoiaram todos os meus projectos, pela energia que me souberam transmitir, e a quem dedico esta tese.

Porto, Setembro de 2003

INDICE

Introdução geral.....	1
------------------------------	----------

Capítulo 1 - O desenvolvimento humano em contexto

1. Introdução.....	13
2. A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano	15
2.1. Paradigmas na investigação psicológica.....	19
2.2. O modelo bioecológico e a primazia do indivíduo	25
2.3. Componentes do modelo bioecológico.....	26
2.3.1. Os Processos Proximais	27
2.3.2. A Pessoa.....	28
2.3.3. O Ambiente	31
2.3.4. O Tempo	32
2.3.5. Efeito diferencial dos processos proximais.....	33
2.4. A ciência como descoberta	33
2.5. Conclusão.....	34
3. O desenvolvimento como transacção pessoa-meio.....	37
3.1. Evolução dos modelos de desenvolvimento	38
3.2. Os sistemas reguladores do desenvolvimento.....	42
3.2.1. O código cultural.	44
3.2.2. O código familiar.....	45
3.2.3. O código individual dos pais.....	48
3.2.4. Os processos reguladores.....	49
3.3. Conclusão.....	51
4. O contextualismo desenvolvimental	52
4.1. Epigénese probabilística e plasticidade	55
4.2. A parentalidade numa óptica contextual-desenvolvimental.....	56
4.3. A criança activa no seu próprio desenvolvimento	58
4.4. O conceito de melhor ajustamento	59
4.5. A ontogenia e o relativismo histórico e contextual.....	61
5. Conclusão geral.....	62

Capítulo 2 – A família, contexto básico do desenvolvimento e socialização

1. Introdução.....	67
2. A família, contexto básico do desenvolvimento.....	70
2.1. A família numa perspectiva histórica.....	70
2.2. Evolução histórica das concepções acerca da infância.....	75
2.3. Questões levantadas pelo estudo do papel da família no desenvolvimento da criança.....	81
3. Investigação conduzida no sistema familiar e sub-sistemas que o compõem.....	85
3.1. O sub-sistema pais-criança.....	86
3.1.1 Os pais como parceiros: estudo das interacções pais-criança.....	88
3.1.1.1. Interacções pais-criança numa perspectiva tipológica.....	91
3.1.1.2 Interacções pais-criança numa perspectiva socio-interaccionista.....	98
3.1.2 Os pais como educadores/interventores directos.....	101
3.1.3 Os pais como gestores de oportunidades.....	102
3.2 O subsistema marido-mulher, ou do casal.....	104
3.3 O subsistema dos irmãos.....	109
3.4. A família como unidade.....	111
4. Breve síntese.....	113

Capítulo 3. Qualidade do ambiente familiar e desenvolvimento infantil

1. Introdução.....	117
2. Ambiente familiar, comportamentos parentais e parentalidade: exploração dos conceitos.....	122
2.1. A competência parental e parentalidade segundo Belsky.....	123
2.1.1. Características dos pais.....	125
2.1.2. As características da criança.....	127
2.1.3. Características do meio: fontes de apoio e de stresse.....	133
2.1.4. Conclusões.....	138
2.2. Qualidade do ambiente familiar e factores relacionados.....	139
2.2.1. Tarefas básicas da família.....	142
2.2.2. Dimensões do ambiente familiar.....	144
2.2.3. Breve síntese.....	147
3. Avaliação do ambiente familiar.....	148
3.1. Inventário HOME para observação do ambiente em casa (HOME Inventory). 150	
3.2. Qualidade do ambiente familiar e desenvolvimento infantil: revisão da investigação.....	154
3.2.1. Qualidade do ambiente familiar e relação com desenvolvimento cognitivo, da linguagem e rendimento escolar.....	156
3.2.2. Qualidade do ambiente familiar e relação com outros domínios do desenvolvimento.....	167
3.3. Qualidade do ambiente familiar em contextos culturais diferentes: revisão da investigação.....	171
3.3.1. Estudos conduzidos na Europa, Austrália e Québec.....	174
3.3.2. Estudos conduzidos em Israel.....	176
3.3.3. Estudos conduzidos na América do Sul e Caraíbas.....	177
3.3.4. Estudos conduzidos em países asiáticos e africanos.....	179
3.3.5. Conclusões.....	181

4. Qualidade do ambiente familiar e estatuto socio-económico	184
4.1. Relevância da variável estatuto socio-económico.....	185
4.2. Estudos sobre a relação estatuto socio-económico e qualidade do ambiente familiar.....	188
5. Em jeito de conclusão	197

Capítulo 4 – Apresentação do estudo empírico: objectivos e questões de investigação

1. Enquadramento geral do estudo.....	199
1.1. Pressupostos, princípios orientadores e finalidades do trabalho empírico	200
1.2. Avaliação da qualidade do ambiente familiar e questões relacionadas.....	202
1.3 Avaliação das crianças e questões relacionadas	206
1.4. Avaliação dos antecedentes demográficos e pessoais – o contexto envolvente	209
1.5 Um modelo hipotético da relação entre as variáveis.....	210
2. Questões orientadoras do estudo.....	214

Capítulo 5 - Metodologia

1. Breve referência ao ECCE.....	219
2. Amostra	220
2.1. Caracterização demográfica.....	220
2.2. Caracterização das crianças	221
2.2.1. Idade.....	221
2.2.2. Sexo	222
2.3. Antecedentes familiares: configuração familiar	223
2.3.1. Dimensão da fratria.....	223
2.3.2. Idade dos pais	224
2.3.3. Presença da mãe em casa durante o dia	224
2.3.4. Densidade familiar.....	225
2.3.5. Elementos adicionais de caracterização do agregado familiar.....	226
2.4. Antecedentes familiares: indicadores de estatuto socio-económico e cultural..	226
2.4.1. Nível de escolaridade dos pais.	226
2.4.2. Estatuto profissional do pais	228
2.4.3. Rendimento familiar	232
2.4.4. Índice composto de nível socio-económico	233
2.5. Frequência de jardim de infância	234
3. Instrumentos de recolha de dados	236
3.1. O inventário HOME	237
3.1.1. Versão utilizada	238
3.1.2. Formato dos itens.....	238
3.1.3. Administração da escala e estrutura da visita.....	239
3.2. A escala de Temperamento Infantil <i>EAS</i>	242
3.2.1. Dimensões avaliadas.....	243
3.2.2. Descrição da escala.....	244
3.3. A Escala Vineland de Comportamento Adaptativo.	245
3.3.1. Administração e cotação da versão original.....	248
3.3.2. Versão utilizada no presente estudo	250
3.3.3. Procedimentos de administração da EVCA aos pais.....	253

3.4. O Teste de Vocabulário em Imagens Peabody	254
3.4.1. Versão utilizada	255
3.4.2. Cotação do teste.....	256
4. Procedimentos para a recolha de dados.....	257
5. Formação dos entrevistadores.....	257
6 Análise dos dados.....	257

Capítulo 6 – Estudo e adaptação de instrumentos

1. Introdução.....	261
2. Inventário HOME para Observação do Ambiente em Casa.....	262
2.1 Construção da versão portuguesa.....	262
2.2. Características psicométricas da HOME	264
2.2.1. Variabilidade das respostas aos itens.....	264
2.2.2. Poder discriminativo dos itens	266
2.2.3. Estrutura factorial dos itens.....	268
2.2.4. Precisão dos resultados	272
2.2.5. Resultados nas sub-escalas.....	274
2.2.6. Breve síntese	275
3. Escala de Temperamento EAS (Emocionalidade /Actividade/ /Sociabilidade)	277
3.1. Estudo da sensibilidade dos itens	277
3.2. Estrutura factorial dos itens	279
3.3. Fidelidade ou precisão dos resultados	282
3.4. Validade convergente-discriminante	284
3.5. Resultados nas sub-escalas.	287
4. Características psicométricas da Escala Vineland de Comportamento Adaptativo (EVCA)	289
4.1. Estudo da sensibilidade dos itens	289
4.2. Estrutura factorial dos itens	292
4.3. Fidelidade ou precisão dos resultados	296
4.4. Validade convergente-discriminante	297
4.5. Resultados na EVCA e nas sub-escalas.....	302
5. Teste de Vocabulário em Imagens Peabody (PPVT).....	304
6. Breve síntese	305

Capítulo 7 – Qualidade do ambiente familiar e desenvolvimento das crianças numa perspectiva ecológica de desenvolvimento humano: resultados.

1. Introdução.....	309
2. Qualidade do ambiente familiar e relação com o contexto socio-demográfico.....	313
2.1. Zona.....	313
2.2. Região.....	317
3. Qualidade do ambiente familiar e estatuto socio-económico e cultural da família..	320
4. Qualidade do ambiente familiar e configuração do contexto familiar.....	325
4.1. Existência de irmãos.....	325
4.2. Presença da mãe em casa durante o dia.....	327
4.3. Idade da mãe.....	330
4.4. Densidade familiar.....	332
5. Variáveis prognosticantes da qualidade do ambiente familiar.....	336
6. Qualidade do ambiente familiar e características pessoais das crianças.....	338
6.1. Idade e sexo.....	339
6.2. Temperamento.....	340
7. Qualidade do ambiente familiar e resultados nas crianças: estudo correlacional.....	344
7.1. Qualidade do ambiente familiar e nível de vocabulário receptivo.....	346
7.2. Qualidade do ambiente familiar e Comportamento Adaptativo.....	346
7.2.1. Autonomia em tarefas pessoais e domésticas.....	347
7.2.2. Socialização.....	347
7.2.3. Linguagem e conhecimentos.....	348
7.2.4. Desenvolvimento Motor.....	348
7.3. Qualidade do ambiente e resultados em rapazes e raparigas.....	349
7.4. Qualidade do ambiente e resultados por estatuto socio-económico e cultural..	352
7.4.1. Grupo de nível sócio-económico baixo.....	353
7.4.2. Grupo de nível sócio-económico médio.....	354
7.4.3. Grupo de nível socio-económico elevado.....	355
7.5. Breve síntese.....	356
8. Variáveis prognosticantes do nível de vocabulário e do comportamento adaptativo	357
8.1. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a nota no PPVT-R.....	361
8.2. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a nota na Escala Vineland de Comportamento Adaptativo.....	363
8.3. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a Autonomia em tarefas pessoais e domésticas.....	364
8.4. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a nota no domínio Socialização.....	366
8.5. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a nota no domínio Linguagem e Conhecimentos (EVCA).....	367
8.6. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a nota no domínio Desenvolvimento Motor.....	369
8.7. Breve síntese.....	370

Capítulo 8 – Discussão de resultados e conclusões

1. Introdução	373
2. Apreciação crítica dos instrumentos estudados	374
2.1. Inventário HOME: comentários à versão portuguesa	374
2.2. Escala de Temperamento EAS: comentários	381
2.2. Escala Vineland de Comportamento Adaptativo: comentários	383
3. Qualidade do ambiente familiar e variáveis do contexto ecológico: estudo de regressão	386
4. Resultados nas crianças: efeitos da qualidade do ambiente familiar e outras variáveis do contexto ecológico	396
5.1. PPVT-R e EVCA: estudo de regressão	397
5.2. Resultados nos domínios da EVCA: estudo de regressão	399
Considerações finais	406
Bibliografia	409

Anexos

INTRODUÇÃO GERAL

*There are two lasting bequests
we can give our children –
one is roots, the other wings*
(Anónimo)

Pensar acerca do desenvolvimento e educação das crianças implica pensar na família. No interior da família, o ser humano nasce, cresce, desenvolve-se, ama e é amado, aprende e ensina, serve e é servido.

Ao longo da história e independentemente do grupo social, étnico ou cultural, a família afecta a qualidade de vida do ser humano. Contudo, abordar a família não é tarefa fácil, precisamente por constituir uma entidade social tão fundamental, universal, e consensualmente reconhecida como a célula base de qualquer sociedade, seja ela de que tipo for. Da mesma forma que a célula é um organismo formado por vários componentes que contêm em si toda a informação necessária para se reproduzir, a família providencia aos seus membros um microcosmo das aprendizagens básicas da condição humana. E assim como a célula necessita de outras células e com elas se organiza para formar organismos mais complexos, também a família se articula com outros organismos sociais formando sistemas mais vastos e organizados.

Em certos aspectos todas as famílias são iguais, e em outros, todas as famílias são diferentes. Podemos reflectir sobre ela de várias perspectivas. Antes do mais, como um grupo de pessoas unidas por laços de afecto, onde se partilham responsabilidades relativamente às crianças. Neste sentido, a família constitui a mais básica e perene de todas as instituições humanas. Ao mesmo tempo, a família é um sistema que muda continuamente em resposta às necessidades dos seus membros e às pressões da

sociedade. Assim, a família é também uma instituição social que depende e obedece às regras do contexto sociocultural envolvente.

Analogamente, as ciências sociais e humanas têm recorrido a duas perspectivas na abordagem da família. Uma delas tem como objectivo compreender a função socializadora da família, procurando estudar os factores intra-familiares que influenciam o desenvolvimento dos seus membros. A segunda, aborda a família como unidade social, no âmbito das relações que estabelece com outras instituições sociais.

Dada a sua dependência face ao contexto envolvente, a estrutura familiar varia bastante nas diferentes culturas. No entanto, o modelo estereotipado da família tradicional nas sociedades ocidentais consiste num agrupamento nuclear composto por um homem e uma mulher, unidos pelo casamento, e os filhos, vivendo em conjunto sob o mesmo tecto. Na família múltipla, ainda mais tradicional, existe convivência entre a família dos pais e dos filhos. A família extensa corresponde à família múltipla acrescentada dos parentes colaterais. Estes diferentes modelos surgiram em diferentes períodos históricos, e apresentaram uma distribuição geográfica diferente, sendo as famílias múltiplas e extensas menos típicas nas zonas urbanas e nas modernas sociedades ocidentais. Contudo, a prevalência de outras formas mais atípicas nas sociedades actuais, como as famílias monoparentais e outras, veio contribuir para levantar o debate sobre o que é ou não uma família. Aliás, como referem Palacios e Rodrigo (1998), circunstâncias várias contribuem para desmontar o modelo da família nuclear e apontam para o relativismo implícito na definição, entre as quais destacamos:

. com relativa frequência, o casal opta não pelo casamento mas por uma união de facto, ou apenas consensual

. por motivos que podem variar, um dos progenitores pode faltar, como acontece nas famílias monoparentais, e outro progenitor (normalmente a mãe) toma a seu cargo o cuidado dos filhos

. as mães não se dedicam exclusivamente ao cuidado dos filhos, e os pais não se limitam a prover à subsistência económica, sendo muitos e frequentes os casos em que os papéis se alternam

. o número de filhos tem diminuído drasticamente nos últimos anos, e muitas famílias têm apenas um filho; situações como a adopção e a inseminação artificial são cada vez mais vulgares, assim como a presença de filhos fruto de uniões anteriores.

. os divórcios são mais frequentes, surgindo frequentemente uniões posteriores e famílias reconstituídas

Numa sociedade onde a mudança é tão rápida, é possível que assistamos a alterações na forma e na estrutura das famílias, alterações essas que alguns interpretam como sintoma de crise da instituição familiar, mas que para outros tem um sentido adaptativo. No entender de Palacios e Rodrigo (1998) a família como objecto de estudo, deve ser reconceptualizada à luz de uma conjuntura actual, podendo definir-se como *a união de pessoas que compartilham um projecto vital de existência comum, que se pretende duradouro, no âmbito da qual se geram fortes sentimentos de pertença ao grupo, existe um compromisso pessoal entre os membros e se estabelecem relações profundas de intimidade, de reciprocidade e de dependência* (Palacios & Rodrigo, 1998, p. 33).

Não é objectivo deste trabalho elaborar juízos de valor sobre as alterações verificadas na composição e estrutura das famílias, e como se verá, esta questão não constituiu objecto de aprofundamento. Contudo, gostaríamos de salientar nesta introdução que, em nosso entender, as mudanças verificadas não alteram o que é fundamental: o facto de a família continuar a constituir um contexto de socialização fundamental, com papel preponderante no desenvolvimento e educação dos filhos, e onde os laços de afecto existentes contribuem para a plena realização do ser humano.

Independentemente de questões ligadas com a definição, a verdade é que a família desempenha relativamente aos seus membros várias funções, uma das quais

senão a mais relevante, é uma função social vital relacionada com a sobrevivência cultural e biológica da espécie humana. Neste sentido, persiste algum debate quanto à funcionalidade de formas menos comuns, e no que respeita à educação dos filhos, parece claro que a família tradicional onde há dois progenitores e onde ambos cooperam, é mais funcional e capaz de prover às necessidades das crianças. Se bem que dois progenitores tenham mais probabilidades de sucesso, e que a presença de dois adultos no núcleo familiar seja mais habitual, não se poderá deixar de falar de família quando um deles não estiver presente.

Uma família é como uma pequena sociedade, onde há regras, uma linguagem, uma cultura própria, um sistema de governo e uma política externa (Garbarino & Abramowitz, 1992a). Nesse sentido, cada uma é diferente de todas as outras, variando ao longo de dimensões como o número de pessoas que a compõem, o estágio de desenvolvimento em que se encontra, o contexto histórico e social em que está inserida, e o grupo económico e cultural a que pertence. Estes elementos podem contribuir para que a família realize as suas funções com sucesso, indo de encontro às necessidades dos seus membros, e constituindo uma unidade económica e socialmente viável. No entanto, nem sempre isto acontece, e muitas famílias demonstram-se incapazes de funcionar de forma eficaz, o que normalmente se reflecte com particular evidência no desenvolvimento dos filhos. Assim, para algumas crianças, as famílias podem constituir contextos de desenvolvimento extremamente negativos, onde as situações de conflito, violência e maus tratos a que são submetidas deixam marcas difíceis senão impossíveis de apagar.

Um dos nossos objectivos foi conhecer um pouco melhor as famílias portuguesas, como cenários de educação e socialização das crianças. Para esse efeito, focalizamo-nos no conceito de ambiente familiar, que consideramos como equivalente ao ambiente de parentalidade, já que mais do que um local específico, implica os fenómenos sociais e físicos que ocorrem no contexto da casa, envolvendo por isso uma dimensão e um significado psicológico que ultrapassa as barreiras físicas que delimitam

o local onde a família vive. As fronteiras do ambiente familiar são permeáveis e extensíveis, na medida em que, por exemplo, as actividades proporcionadas à criança pelo pai ou pela mãe e que podem ocorrer fora do contexto da casa, são também englobadas no conceito.

O estudo das relações entre o meio familiar e o desenvolvimento das crianças é um tema vastíssimo no domínio da investigação psicológica, e que se reveste de uma enorme importância, tanto a nível prático como teórico. De facto a questão que se coloca não é tanto se uma tal relação existe, mas antes que factores são relevantes e interferem no desenvolvimento. Saber o que fazem os pais é uma coisa, saber como é que isso influencia a vida das crianças é outra bem diferente (Bradley & Corwyn, 1999).

Muitos modelos foram utilizados no estudo dos determinantes do desenvolvimento infantil. A este respeito, Bronfenbrenner e Crouter (1983) criticaram os denominados modelos de “pertença” ou “morada social”¹, em que as características das crianças são relacionadas com algum tipo de referente, como seja a classe social, o meio urbano ou rural, sem prestar atenção a quais são as características intrínsecas relevantes desses meios e seus referentes ou analisar as actividades e/ou as relações interpessoais que neles ocorrem. Parafraseando Whiting (1976, cit. por Palacios, Lera & Moreno, 1994), importa “patentear” o conteúdo dessas variáveis para verificar o que contêm no seu interior. Nos últimos anos contudo, assistiu-se a um “volte-face”, e os investigadores dedicaram-se antes ao estudo minucioso das interacções adulto-criança, o que permitiu um avanço considerável na compreensão dos processos implicados na configuração dos processos de desenvolvimento.

Alguns entre o estudo de variáveis macro, como a classe social, ou das variáveis micro, como acontece no estudo microgenético das interacções pais-criança, existe um nível intermédio de análise, que diz respeito aos cenários onde as interacções ocorrem (Palacios et al., 1994). É esse nível intermédio de análise que nos propomos efectuar ao

¹ No original “social address models”. Esta noção será retomada no primeiro capítulo.

longo deste estudo, tomando em consideração um conjunto de factores cuja configuração define o contexto em que determinadas interações ocorrem. Contextos relevantes como a casa ou a escola, não são cenários vazios, mas sim cenários carregados de significados e de elementos susceptíveis de análise quanto ao seu poder estimulador.

Foi neste enquadramento que decidimos focalizar a nossa atenção no conceito de ambiente familiar, como cenário básico de desenvolvimento, procurando, tal como propõe Moreno (1989, cit. por Palacios et al., 1994) descreve-lo em termos da quantidade e variabilidade da estimulação que proporciona, da forma como esses estímulos estão organizados e estruturados, e em que medida respondem às necessidades sociais e afectivas das crianças. Tentamos, numa palavra, descrever o ambiente familiar como um contexto ecológico onde se produz o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, destacando as suas dimensões constituintes fundamentais. De acordo com a perspectiva ecológica que nos orientou ao longo do trabalho, tentamos também perceber de que forma o ambiente familiar está sujeito à acção das variáveis do ecossistema global, seleccionando algumas variáveis do macrodo exo- e do microssistema e analisando o seu impacto.

Neste sentido, a qualidade do ambiente familiar define-se como um conceito charneira que medeia entre o meio social envolvente e a criança, em função da configuração que assumem num dado momento os factores do microssistema familiar e onde ocorrem os processos proximais, os quais constituem, segundo Bronfenbrenner (1989), os *motores* do desenvolvimento. Contudo, estes processos têm um carácter essencialmente bi-direccional, assumindo-se que a criança toma neles parte activa em função das suas características, ou da sua “equação pessoal” (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A criança como Pessoa, é um dos constituintes fundamentais do modelo bioecológico, que descreveremos ao longo deste trabalho, sendo produtora do seu próprio desenvolvimento, pelo que as suas características únicas deverão também constituir objecto de atenção.

Se é verdade que dispomos de uma enorme panóplia de instrumentos vocacionados para a avaliação do desenvolvimento infantil, o mesmo não pode dizer-se relativamente à avaliação do ambiente familiar. Neste domínio as referências são bem mais escassas, particularmente no que se refere ao contexto das famílias portuguesas. Assim se delineou um dos objectivos do presente trabalho, nomeadamente a adaptação de um instrumento que permitisse avaliar o potencial estimulador do ambiente familiar, dada a sua relevância como contexto determinante no desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança. Nesse sentido, procedemos ao estudo e adaptação do inventário HOME (*Home Observation for Measurement of the Environment Scale*, ou *HOME Inventory*, Caldwell & Bradley, 1984).

Sendo nosso intuito verificar, dentro de um referencial ecológico e psicológico, qual o impacto do ambiente familiar no desenvolvimento da criança, houve também que seleccionar instrumentos que permitissem obter informação quanto às variáveis relacionadas com o estatuto de desenvolvimento da criança. Definimos como domínios do desenvolvimento relevantes o nível de inteligência verbal e o comportamento adaptativo. O nível de inteligência verbal foi seleccionado por constituir uma área relevante do desenvolvimento infantil, implicado no sucesso escolar futuro, e relativamente ao qual está amplamente documentada na literatura a associação com a qualidade do ambiente familiar. O comportamento adaptativo interessou-nos por ser uma área menos explorada, embora não menos relevante no que concerne à adaptação futura da criança e ao sucesso no contexto cultural envolvente.

Finalmente e tendo em conta a vertente transaccional em psicologia (Sameroff & Fiese, 2000) que também privilegiamos no enquadramento teórico do trabalho, tornava-se necessário atender às características únicas da criança, e encontrar formas de avaliar a sua individualidade, permitindo dar conta do papel que tais características poderiam desempenhar no complexo jogo de influências a que está submetida. Com esse objectivo, seleccionamos uma medida do temperamento, que juntamente com a

idade e o sexo, constituíram a *equação pessoal* da criança (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Apesar de não termos encontrado um consenso, na literatura consultada, quanto a uma definição de temperamento, foi contudo possível detectar algum acordo quanto às dimensões envolvidas, dimensões essas que, no seu conjunto, permitem amortecer ou, pelo contrário, potencializar o impacto desenvolvimental de outros factores do seu ecossistema.

Por último, importa ainda referir que este estudo surgiu no contexto de um estudo mais geral o “Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar” (ECCE), levado a cabo por um grupo constituído por quatro países europeus e quatro estados dos Estados Unidos da América. A Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto participou neste estudo, dando continuidade a uma colaboração que havia sido iniciada em 1986, com o “Projecto Pré-primário” (*International Educational Achievement Preprimary Project*, IEA-PPP), um projecto de investigação centrado no estudo da qualidade dos cuidados prestados às crianças de quatro anos. Este estudo, que envolveu a realização de uma sondagem a nível nacional da situação de cuidados prestados às crianças de quatro anos, permitiu obter informação representativa a nível nacional acerca da situação das crianças de quatro anos, nomeadamente onde estavam e com quem. Foi assim possível perceber que à data, a taxa de cobertura nacional era de 30,5%, valor que se aproximava bastante da taxa oficial (32%). Os resultados desta sondagem indicavam também a existência de assimetrias nas taxas de cobertura, assim como nas características das crianças que frequentavam o jardim de infância, verificando-se serem as crianças de nível socio-económico mais baixo as que mais frequentemente não incluíam o jardim de infância nas suas rotinas diárias (Bairrão, Leal, Lima & Morgado, 1997).

O ECCE² tomou forma a partir de 1992, adoptando como quadro de referência teórico global uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano, e assumindo-se

² No Anexo 1 apresentamos uma descrição pormenorizada deste projecto, dos seus objectivos gerais e do seu enquadramento conceptual

como um estudo à escala nacional, pretendendo compreender de que forma os contextos de socialização (jardim de infância e família) poderão contribuir para o desenvolvimento e adaptação das crianças e para a sua qualidade de vida (ECCE-Study Group, 1997). Com este objectivo, foram considerados como alvos de estudo as crianças, e os seus contextos de vida fundamentais. As variáveis em estudo incluíram variáveis estruturais e de processo relativamente à família e aos jardins de infância, e variáveis desenvolvimentais das crianças, de acordo com um modelo teórico ecológico, que pode ser consultado no Anexo 1.

Passamos de seguida a descrever sumariamente os vários capítulos que constituem a presente dissertação.

O primeiro capítulo deste trabalho aborda o estudo do desenvolvimento em contexto, centrando-se em três perspectivas teóricas relevantes que fornecem o enquadramento conceptual de base, nomeadamente as perspectivas ecológico-sistémica, transaccional e contextual-desenvolvimental. Estas perspectivas permitem uma visão da família como sistema dinâmico de relações interpessoais e recíprocas, envolvido por um conjunto concêntrico de outros sistemas, que se vão alterando ao longo do tempo. Embora subsistam algumas diferenças a nível de conceitos singulares, a conjugação das três abordagens permite fundamentar uma concepção essencialmente holística, dinâmica e transaccional do desenvolvimento, e a sua interdependência face aos contextos de vida da criança. A adopção de uma matriz socio-cultural e histórica que envolve o processo de desenvolvimento é também um dos aspectos salientados, permitindo melhor compreender as interconexões entre a dinâmica familiar e todo um conjunto de factores extra-familiares. A metáfora bi-direccional surge também como um aspecto comum nas três abordagens.

Em suma, as perspectivas revistas ao longo do primeiro capítulo permitem uma visão complexa e dinâmica do processo de desenvolvimento, assim como da família,

abordada como um sistema múltiplo, que funciona de forma integrada, sujeito a múltiplas influências externas e como tal em contínua mudança.

O segundo capítulo centra-se no contexto familiar como contexto básico de educação e de socialização das crianças. Iniciamos o capítulo pelo enquadramento socio-histórico da família bem como do conceito de infância, analisando a sua evolução em função das transformações sociais e históricas, na linha conceptual introduzida no primeiro capítulo. Posteriormente, e recorrendo a uma abordagem sistémica, serão referidas algumas linhas mestras da investigação acerca do papel da família no desenvolvimento da criança, com particular ênfase no sub-sistema pais-criança. Ao longo deste capítulo, verificamos que o estudo e a compreensão da natureza das relações pais-crianças no contexto da família implicam a adopção de uma perspectiva dinâmica com múltiplos níveis de análise, não só para atender aos diversos tipos de processos que ocorrem no seu seio, como também para reflectir a inserção da família na enorme teia de sistemas sociais extra-familiares.

O terceiro capítulo aborda a questão da qualidade do ambiente familiar, explorando alguns conceitos e modelos teóricos relacionados, como o objectivo de delimitar os factores em jogo e a forma como se inter-relacionam. É o caso de noções como o nicho de desenvolvimento (Super & Harkness, 1986) e competência parental (Belsky, Robins & Gamble, 1984), que se afiguram relevantes pela proximidade conceptual relativamente ao conceito de ambiente familiar. As características dos pais, da criança e alguns factores do meio envolvente são analisados em termos do seu contributo para o desenvolvimento infantil. São ainda aprofundados outros factores relacionados com o ambiente familiar e implicados na problemática da sua avaliação, como as tarefas básicas da família e as dimensões do ambiente familiar. Neste capítulo é ainda feita a apresentação do inventário HOME, e discutidas as conclusões de estudos em que o inventário foi utilizado, com particular ênfase em estudos inter-culturais, e em estudos versando o impacto da qualidade do ambiente familiar em domínios diversos do desenvolvimento da criança.

O quarto capítulo procede à apresentação do estudo empírico e ao seu enquadramento. São analisados os pressupostos de que partimos e salientadas as finalidades pretendidas. Na medida em que partimos de uma concepção ecológica do desenvolvimento da criança com particular realce para o impacto que nele detém o ambiente familiar, é elaborado um modelo hipotético das relações entre os diferentes níveis de variáveis em estudo, no qual o ambiente familiar detém um papel central.

O quinto capítulo apresenta a metodologia utilizada, incluindo a descrição dos instrumentos, os processos seguidos e os procedimentos de análise utilizados. Neste capítulo é também referido o enquadramento do presente estudo âmbito do “Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar” (ECCE), a que fizemos referência em parágrafos anteriores.

O sexto capítulo procede ao estudo dos instrumentos utilizados, na medida em que consideramos relevante proceder à análise das suas qualidades métricas na amostra em estudo. Mereceram particular atenção o inventário HOME, e as escalas usadas na avaliação do comportamento adaptativo e do temperamento, por se tratar de instrumentos até à data não utilizados em amostras portuguesas e relativamente aos quais interessava garantir aspectos como validade e fidelidade. Os procedimentos utilizados são explicitados com algum pormenor e repetidos para cada instrumento, o que pode tornar a leitura deste capítulo um pouco fastidiosa.

O sétimo capítulo apresenta os resultados das análises conduzidas. Os resultados obtidos pela amostra no tocante à qualidade do ambiente familiar são relacionados com variáveis do ecossistema, sendo analisado o impacto directo de tais variáveis como determinantes do ambiente familiar no contexto da amostra. Procede-se também ao estudo do impacto da qualidade do ambiente familiar no estatuto de desenvolvimento da criança, analisando o padrão de resultados nos diferentes domínios considerados tendo em conta o sexo e o estatuto socio-económico das famílias. Finalmente, é analisado o

poder prognóstico da qualidade do ambiente familiar como determinante do desenvolvimento, num conjunto de variáveis seleccionadas como relevantes e que incluem as características únicas da criança.

Finalmente, no capítulo 8, procede-se à discussão geral dos resultados obtidos, reflectindo sobre as relações encontradas tendo em conta o modelo proposto para as relações entre as variáveis. Serão também salientados alguns aspectos considerados relevantes tendo em conta algumas particularidades do contexto socio-cultural e económico em que se inserem as famílias portuguesas incluídas na amostra.

CAPÍTULO 1

O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONTEXTO

1. Introdução

Falar de desenvolvimento implica falar do indivíduo e do meio. O meio ou ambiente designa a realidade que circunscreve o indivíduo e lhe confere significado, englobando, para além dele próprio, pessoas, acções, objectos e situações, as quais se combinam em espaços e tempos próprios.

Entre indivíduo e meio assim concebido, desenvolve-se um complicado sistema de relações, que são simultaneamente únicas na sua especificidade mas que também obedecem a padrões e normas, as quais interessa conhecer e compreender.

A noção de que o desenvolvimento é influenciado pelo meio é tão remota quanto o próprio conceito de desenvolvimento (Super & Harkness, 1986). Mas, à medida que a Psicologia se foi destacando de outras ciências humanas e absorvendo as exigências provenientes da adopção do “método científico”, o ambiente como objecto de estudo foi sendo progressivamente posto de parte, e a nova ciência dedicou-se com entusiasmo ao estudo da mente humana na assepsia e no isolamento do laboratório.

O paradigma empírico dominou o campo do desenvolvimento infantil durante largas décadas, conduzindo a progressos notáveis no conhecimento psicológico, embora, de uma forma discreta, algumas vozes tenham expresso as suas dúvidas quanto à adequação do estudo do comportamento humano em laboratório. Super e Harkness (1986) destacam nesta linha, os trabalhos pioneiros de antropologistas como Mead, os

trabalhos de observação de Denni de 1940, e de Barker e Wright datando de 1951, estes últimos inspirados na teoria do campo de Lewis. Em 1968, Barker define pela primeira vez o conceito de cenário do comportamento, uma unidade onde se interligam o meio e o comportamento, trazendo um novo desafio ao estudo do desenvolvimento e educação (Bairrão, 1995). Em anos 70, perspectivas como as de Bronfenbrenner (1979), onde é notória, entre outras, a influência da tradição fenomenológica e social de Lewin (Bairrão, 1995), constituem um novo olhar para o contexto do desenvolvimento, exprimindo uma mudança fundamental no pensamento psicológico.

Conhecer e compreender os processos do desenvolvimento, na sua singularidade e também no que possuem em comum, é o objectivo da ciência psicológica. Perceber como pode o ambiente promover ou perturbar o desenvolvimento, e de que forma os indivíduos actuam sobre ele, ou seja, compreender os processos de regulação mútua entre os seres humanos e o meio que os cerca, tem sido uma das preocupações da psicologia dos nossos dias. O ênfase é por conseguinte colocado na mudança, e nos processos através dos quais a mudança ocorre (Lerner, 1991, 1998). Como pano de fundo, a noção de que nem o indivíduo, nem o meio, determinam por si próprios o desenvolvimento, sendo este o resultado do complexo sistema de interdependências e interconexões existente entre ambos (Kindermann & Vaalsiner, 1995). O sucesso da ciência psicológica reside não na sua capacidade para prognosticar comportamentos, mas na possibilidade de aceder à explicação e compreensão dos processos subjacentes ao funcionamento e desenvolvimento individual (Magnusson & Stattin, 1998).

As perspectivas que se apresentam de seguida, sem pretensões de exaustividade, têm por finalidade realçar os contributos teóricos mais relevantes sobre o tema do presente trabalho. Constituem modelos conceptuais já considerados como clássicos, cuja inclusão se torna obrigatória sendo nosso intuito, como é o caso, o de apresentar as perspectivas com maior impacto no campo conceptual e metodológico da Psicologia da educação e desenvolvimento da criança. Em comum têm também o facto de constituírem sistemas organizadores de conceitos actuais formulados acerca do

desenvolvimento em contexto e em que o conceito de ambiente é fulcral. Considerado parte integrante da equação do desenvolvimento, em conjunto com o indivíduo, o seu contributo para a formatação desse mesmo desenvolvimento é analisado de acordo com as posições teóricas de cada autor, numa perspectiva que também se pretende histórica. Deste pano de fundo, destaca-se o papel preponderante do contexto/sistema familiar na regulação do desenvolvimento infantil, sendo este aspecto objecto de uma atenção muito particular.

Como é sabido, as abordagens actuais da educação e desenvolvimento humanos abandonaram pontos de vista unidimensionais, sejam eles biológicos, psicológicos ou sociológicos e tornaram-se essencialmente sistémicas, concebendo o desenvolvimento como submerso numa matriz integrada de variáveis, com níveis de organização múltiplos, entre as quais existem relações dinâmicas (Lerner, 1991, 1998). Não só o desenvolvimento da criança é afectado pelas contingências do contexto imediato (Sameroff & Fiese, 1990, 2000), como sobressai a ideia de interacções recíprocas entre a criança e os múltiplos ambientes em que se desenvolve, influências essas de tipo proximal e distal (Bronfenbrenner, 1989).

2. A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano ¹

A abordagem ecológica do desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner e a concepção de ambiente dela derivada constituíram marcos fundamentais na investigação psicológica. Embora não possa ser considerada como uma teoria formal do desenvolvimento humano (Belsky, Robins, & Gamble, 1984), a ecologia do desenvolvimento humano contribuiu definitivamente para a adopção de uma nova postura por parte dos investigadores

¹ Bairrão (1995) considera preferível falar-se de uma perspectiva ecológica em psicologia, mais do que uma psicologia ecológica, na medida em que, no contexto actual, se cruzam paradigmas epistemológicos e perspectivas metodológicas muito diferentes.

interessados em compreender os processos de crescimento e de mudança do ser humano, levando-os a “pôr de lado a bata branca”² e a estudar o desenvolvimento nos contextos em que ocorre.

Para Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento é o produto das transações entre a criança e o seu ambiente próximo, o qual é por sua vez o produto de forças que operam no ambiente social mais vasto onde a família se insere. Na sua perspectiva, é importante abordar o desenvolvimento da criança nos vários contextos que compõem os diferentes níveis do seu ecossistema. Estes contextos de socialização estão, segundo o autor, organizados de forma concêntrica em torno da criança, constituindo unidades relativamente estáveis onde ocorre o processo de socialização. Alguns têm uma influência directa e proximal na criança, como é o caso da família. Outros estão menos próximos, e o seu contributo para o desenvolvimento embora indirecto, não é por isso menos relevante. A definição formal do modelo ecológico do desenvolvimento humano, publicada em 1979, é muito clara: *A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação mútua progressiva entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades dos contextos imediatos onde vive a pessoa em desenvolvimento, na medida em que este processo é afectado pelas relações entre estes contextos e contextos mais latos em que os primeiros estão inseridos.* (Bronfenbrenner, 1979, p. 21).

Nesta perspectiva, a psicologia expande a sua concepção do indivíduo e ambiente, que deixam de ser focos individuais de análise. Entre o indivíduo e o meio existem influências recíprocas, pelo que indivíduo e ambiente constituem sistemas que se alteram ao longo do tempo, cada um dos quais se vai adaptando mutuamente como resposta às alterações do outro. Assim, o meio é encarado como origem de desenvolvimento, embora o indivíduo contribua de forma única para o resultado, na medida em que é portador de um conjunto de atributos pessoais que lhe conferem uma configuração singular. Esta interacção recíproca e constante entre a vertente individual e ambiental, entre a dimensão biológica e a dimensão sociológica,

² A metáfora foi utilizada por Jesus Palacios, professor da Universidade de Sevilha, numa aula proferida na FPCEUP.

constitui a base da concepção ecológica do desenvolvimento humano (Garbarino & Abramowitz, 1992b).

Segundo Bronfenbrenner (1979), em qualquer momento do desenvolvimento, a experiência individual é composta por um conjunto de estruturas concêntricas e sincrônicas organizados sob a forma de uma hierarquia de sistemas, com quatro níveis progressivamente mais abrangentes, e que descreveremos seguidamente. O ambiente de desenvolvimento engloba assim múltiplos níveis contextuais, que se organizam concentricamente, cada nível contendo em si o anterior e no centro dos quais se encontra o organismo em desenvolvimento, tal qual como um conjunto de *babushkas*³.

No primeiro nível, o **microssistema** é o contexto mais imediato, que contém o indivíduo em desenvolvimento e no qual ele experiencia papéis e actividades específicas. Concretamente no caso das crianças, os microssistemas são constituídos pelos locais onde vivem, as pessoas com que vivem e as coisas que fazem em conjunto (Garbarino & Abramowitz, 1992b). Nos microssistemas desenvolvem-se, entre outros aspectos, relações entre as pessoas, relações essas que ultrapassam largamente a díade mãe criança, e que são um importante factor de aprendizagem e desenvolvimento.

Estes contextos vão-se diversificando e complexificando à medida que a criança se desenvolve, o que, de acordo como o ponto de vista ecológico, constitui a essência do processo de desenvolvimento. Assim, o **mesossistema** define-se como as relações entre dois ou mais contextos ou microssistemas em que o indivíduo participa num dado momento do seu desenvolvimento e os processos que entre eles ocorrem. Podendo ser considerado como um sistema de microssistemas, o seu impacto no desenvolvimento relaciona-se com a quantidade e a qualidade de ligações que entre eles se estabelecem. Assim, enquanto casa e escola constituem dois microssistemas fundamentais na vida das crianças, o tipo de ligações entre ambos (por exemplo relações pais-professores, valorização do rendimento académico pela

³ Termo russo utilizado para designar as tradicionais bonecas que se encaixam umas dentro das outras. A metáfora é proposta pelo autor (Bronfenbrenner, 1979)

família) determina em grande parte o impacto que cada um terá no desenvolvimento. Por outras palavras, quanto mais fortes e complementares forem os laços existentes entre os contextos de vida do indivíduo, tanto mais poderoso o efeito do mesossistema no seu desenvolvimento (Garbarino & Abramowitz, 1992b).

O **exossistema** é, por definição, uma extensão do mesossistema, englobando para além deste, um ou mais contextos em que a criança não participa directamente, mas que afectam os processos que ocorrem nos contextos mais próximos da criança. Um exemplo clássico é o tipo de contexto de trabalho dos pais, cujo impacto nas suas condições de vida é determinante para o desenvolvimento da criança.

Finalmente, o nível mais afastado relativamente à criança constitui o **macrossistema**, o qual abrange os padrões culturais, ideológicos e organizacionais, engloba os sistemas políticos, sociais e económicos e os acontecimentos históricos que constituem o pano de fundo de todos os contextos de vida do indivíduo. O macrossistema está implícito nas instituições e nas ideologias que constituem uma cultura ou sub-cultura, normalmente partilhados pelas pessoas que dela fazem parte. Os macrossistemas variam ao longo de dimensões gerais de cariz sociológico e traduzem-se a nível individual, formando crenças, valores e ideologias que estão na origem da mudança social. São exemplos os preconceitos, a valorização do trabalho, um período de depressão económica, entre outros.

Nesta organização, a família é como referimos o microssistema cuja importância para a criança é mais imediata, conquanto a influência do ambiente se faça sentir através do equilíbrio dinâmico entre todas as influências recebidas, dos diferentes níveis, ao longo do tempo. Como se compreende, tais influências poderão ser positivas ou negativas.

Nos múltiplos contextos de desenvolvimento, em que o indivíduo participa directa ou indirectamente, ocorrem **processos proximais e distais**⁴, os quais constituem os mecanismos

⁴ A noção de processos proximais e distais não constava das primeiras referências ao modelo ecológico. Na primeira formulação do modelo ecológico, Bronfenbrenner (1979) definia o *setting* como sendo composto por variáveis estruturais e de processo. Enquanto que as primeiras definiam as características físicas e espaciais do

básicos do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1988; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Em cada momento do desenvolvimento, é importante conhecer os contextos ambientais em que a criança se movimenta, e a natureza das interações entre a criança e esses contextos. A dimensão de reciprocidade presente nas interações entre a criança e o seu ambiente, que como referimos constitui uma das características mais relevantes da teoria ecológica do desenvolvimento, fornece as bases para a compreensão das relações entre a criança e a família, considerada como o sistema ambiental mais próximo da criança (Krauss, 2000) e também como o mais relevante.

2.1. Paradigmas na investigação psicológica

Paralelamente à explicitação e conceptualização dos vários níveis que compõem a ecologia do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner passou em revista uma série de investigações levadas a cabo nos últimos anos, tornando explícitos os paradigmas⁵ subjacentes, que na maioria dos casos se encontravam apenas latentes (Bronfenbrenner, 1988; Bronfenbrenner & Crouter, 1983). De acordo com a sua complexidade conceptual e o grau de explicitação dos processos implicados no desenvolvimento, os estudos revistos são ordenados ao longo de quatro dimensões: (1) a natureza das características pessoais susceptíveis de desenvolvimento, (2) a consideração da continuidade ou mudança nas características ao longo do tempo, (3) as características do meio consideradas como relevantes e sua conceptualização, e, finalmente, (4) a forma como é tomada em conta a influência conjunta da pessoa e do ambiente.

Em termos pragmáticos, as dimensões acima referidas traduzem-se directamente em questões, passíveis de serem colocadas perante um determinado modelo de investigação: (1)

contexto, as segundas referiam-se ao processo de socialização da criança, nomeadamente à interacção da criança com pessoas e objectos existentes no meio. Posteriormente o autor reformula estas variáveis, que mantêm no entanto alguma equivalência com as noções de processos proximais e distais (Bronfenbrenner & Ceci, 1993).

⁵ O paradigma tem uma dimensão essencialmente conceptual, enquanto que o modelo consiste na definição operacional de um paradigma (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Quais as características pessoais susceptíveis de desenvolvimento e como são conceptualizadas? (2) Como é que as características da pessoa num dado momento do tempo influenciam o desenvolvimento de características subseqüentes num momento posterior? (3) Que características do mundo exterior são consideradas capazes de afectar o curso do desenvolvimento? E, finalmente, (4) quais os mecanismos implicados na influência conjunta da pessoa e do ambiente no desenvolvimento? Terão esses mecanismos efeitos aditivos, operando independentemente uns dos outros ou, pelo contrário, funcionarão de forma interactiva?

Esta última questão relaciona-se com os já referidos processos proximais e distais, considerados os mecanismos básicos do desenvolvimento. Segundo Magnusson e Stattin (1998) uma percentagem considerável dos estudos empíricos publicados até à data tem sido dedicada a identificar factores que operam no funcionamento humano, poucos se dedicando a perceber os mecanismos através dos quais esses factores actuam. Uma grande parte dos estudos realizados sobre o desenvolvimento humano ignora os processos e “explica” os fenómenos em estudo através da sua inclusão em diferentes categorias, tendo subjacentes modelos de tipo estrutural, essencialmente estáticos, os quais são essencialmente adequados a estudos de tipo exploratório⁶. Alternativamente, outros tipos de modelos permitem explicitar e operacionalizar os processos do desenvolvimento e deles daremos conta nos parágrafos que se seguem, esboçando os contrastes entre ambos, e caracterizando, de acordo com o autor, os paradigmas subjacentes.

São assim definidos os modelos de “**morada**” ou “**pertença social**”⁷, que reflectem um dos paradigmas mais simplistas em termos da conceptualização de ambiente implícita, apesar de frequentemente utilizados no estudo do desenvolvimento humano em contexto (Bronfenbrenner, 1988; Bronfenbrenner & Crouter, 1983). Procede-se pela comparação de

⁶ Bronfenbrenner (1988, 1989) socorre-se da clássica distinção proposta por Lewin entre paradigmas de tipo Aristotélico, que analisam e estudam os fenómenos repartindo-os por categorias, e paradigmas de tipo Galilaico, que especificam e revelam os processos implicados nas relações observadas entre os fenómenos. Segundo Lewin, ambos os paradigmas estão presentes em qualquer ciência, com tendência para os primeiros, de cariz estático, serem gradualmente substituídos pelos segundos, de cariz mais dinâmico.

⁷ No original, *social address models*

resultados desenvolvimentais em indivíduos provenientes de meios contrastados, sendo o ambiente pouco mais do que uma etiqueta. São exemplos de “moradas sociais” os grupos socio-económicos, os grupos étnicos, e as famílias mono- ou bi-parentais. Conquanto se admita o impacto do meio no desenvolvimento, presume-se que este é idêntico para todos os indivíduos, independentemente das suas características, não sendo possível compreender os processos que medeiam tal influência. O paradigma subjacente é, segundo Bronfenbrenner e Crouter (1983), centrado na criança e unidireccional. Apesar das limitações evidentes, a sua simplicidade conceptual torna-os facilmente operacionalizáveis, constituindo por isso mesmo instrumentos científicos válidos, desde que apropriadamente utilizados, nomeadamente na exploração de domínios científicos menos conhecidos.

O modelo dos **atributos pessoais**, análogo ao anterior, envolve a comparação de características biológicas, físicas ou psicológicas de indivíduos ou grupos, em dois pontos do tempo, confinando-se à questão da continuidade ou mudança de tais características ao longo do tempo. Os seus limites são, *mutatis mutandis*, idênticos ao modelo de morada social, na medida em que se ignoram as diferenças nos ambientes em que o desenvolvimento ocorre, bem como os processos implicados. Por outras palavras, assume-se, de forma simplista, que as características pessoais presentes em fases precoces da vida dos indivíduos terão as mesmas consequências no desenvolvimento ulterior, independentemente dos ambientes onde o desenvolvimento tem lugar.

Alguns estudos evidenciam combinação dos dois paradigmas anteriores, constituindo os modelos **pessoa-contexto** (Bronfenbrenner, 1988, 1989; Bronfenbrenner & Crouter, 1993). Nestes, encontramos um novo elemento, já que nas diversas “moradas sociais”, são considerados grupos com características pessoais diferentes, constituindo os nichos ecológicos, *regiões específicas do ambiente particularmente favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento de indivíduos com características pessoais específicas*⁸ (Bronfenbrenner, 1989, pg. 194). O paradigma subjacente patenteia um avanço conceptual, aceitando-se que o

⁸ ...These are particular regions of the environment that are especially favourable or unfavourable to the development of individuals with particular personal characteristics

resultado da combinação das características ambientais e pessoais é impossível de prognosticar através do conhecimento independente de umas ou outras. Não obstante, os processos segundo os quais as características das pessoas ou dos ambientes, individualmente ou em interacção, produzem um determinado resultado desenvolvimental, permanecem omissos, mantendo-se assim o seu carácter estático.

Os modelos estruturais, como os que referimos, evoluíram para modelos processuais, a partir do momento em que ênfase passou a ser colocado nos mecanismos através dos quais a influência do ambiente se faria sentir no desenvolvimento⁹.

No entanto, também nos modelos orientados para processos é possível encontrar divergências, e evolução no sentido de uma progressiva complexificação. As diferenças referem-se aos processos considerados relevantes para o desenvolvimento, e no nível de proximidade relativamente ao indivíduo em que é exercida a interacção. O nível mais próximo é o microssistema; os modelos de **processos microssistémicos** orientam-se justamente para a interacção entre a pessoa e o meio, investigando as influências proximais no desenvolvimento, as quais emanam essencialmente do próprio indivíduo, de aspectos físicos, de objectos e pessoas no contexto próximo e imediato da pessoa em desenvolvimento.

Os modelos denominados **contexto-processo** estudam os processos causais implicados no desenvolvimento com origem no contexto social mais vasto, logo exterior ao microssistema do indivíduo. Admite-se, de acordo com o paradigma subjacente, que os processos implicados no desenvolvimento psicológico podem operar de forma diferente em diferentes indivíduos em diferentes situações (Bronfenbrenner, 1988).

⁹ Esta transformação “radical” dos paradigmas subjacentes à investigação sobre o desenvolvimento, não surgiu por acaso, muito se devendo às ideias teóricas avançadas por Freud, Piaget e Lewin, bem como aos primeiros estudos acerca das relações entre os pais e seus efeitos no desenvolvimento. Nomes como Hull, Vygotsky e Luria, e as investigações pioneiras no domínio da biologia de Lorenz e Hebb, são também consideradas pelos autores como relevantes e decisivas na viragem a que se assistiu nas primeiras décadas do século 20 (Bronfenbrenner & Crouter, 1983).

Os modelos denominados **contexto-pessoa-processo** evidenciam com maior rigor a complexidade inerente aos processos implicados no desenvolvimento, já que são obtidas informações com relação a (1) o contexto onde ocorre o desenvolvimento, (2) as características pessoais, biológicas ou psicológicas dos indivíduos presentes e (3) os processos através dos quais o desenvolvimento ocorre. O paradigma subjacente permite, além do mais, analisar a força e a direcção dos processos como função conjunta das características da pessoa e das propriedades do contexto. Assim, o processo está sujeito aos efeitos moderadores interactivos, e não meramente aditivos, do indivíduo e do contexto. Dito por outras palavras, os modelos contexto-pessoa-processo permitem identificar diferenças nos processos e resultados desenvolvimentais associados a diferentes nichos ecológicos.

Bronfenbrenner (1988) salienta o poder heurístico destes últimos, já que, por um lado, salvaguardam contra generalizações abusivas quanto ao efeito dos processos que afectam o desenvolvimento em diferentes pessoas ou contextos, permitindo por outro lado compreender os efeitos mediadores e/ou moderadores das características das pessoas e dos contextos sobre os processos de desenvolvimento. As suas vantagens jazem não tanto na capacidade para fornecer respostas definitivas, mas antes na formulação de novas questões, possibilitando o avanço científico.

A focalização na dimensão individual/pessoal permite destacar as estruturas e estratégias conceptuais que o indivíduo utiliza para manipular e interpretar o mundo exterior, e que por seu turno determinam a forma segundo a qual o ambiente irá afectar o seu desenvolvimento posterior. Desta forma é possível destacar o contributo do indivíduo para o seu próprio desenvolvimento.

No que toca à dimensão ambiental, o ênfase colocado nos processos implicados no desenvolvimento permite a tomada em consideração não apenas dos mecanismos proximais, dependentes do contexto imediato com efeito directo no desenvolvimento, mas também dos processos distais, através dos quais factores do exo- e do macrossistema podem interferir na força e direcção dos processos proximais (Bronfenbrenner, 1988). Os processos, mecanismos

básicos mediadores e moderadores do desenvolvimento, são elos de ligação dos diversos sistemas ambientais – micro-, meso-, exo- e macrosistema - através dos quais estes exercem a sua influência (directa e indirecta) no desenvolvimento humano.

Continuando a sua reflexão acerca dos pontos fortes e fracos dos paradigmas subjacentes à pesquisa sobre o desenvolvimento, Bronfenbrenner (1988, 1989) considera que, apesar de todo o seu potencial, nem mesmo os modelos contexto-pessoa-processo preenchem uma lacuna que, do ponto de vista do autor, constitui uma dimensão básica do desenvolvimento. Trata-se da dimensão temporal, sem a qual o estudo dos processos de continuidade e mudança das estruturas biológicas e psicológicas do indivíduo ao longo das suas vidas não tem sentido.

Em investigações tradicionais, a dimensão tempo tem sido consubstanciada na idade cronológica, variável com um cariz meramente personológico, e relativamente independente de condições ou acontecimentos externos ao indivíduo. Numa perspectiva diferente, adoptada em estudos mais recentes, a variável tempo é utilizada não apenas para ordenar indivíduos de acordo com a idade, mas também para ordenar os acontecimentos na sua sequência, proporcionando-lhes um contexto histórico. A diferença aqui implícita corresponde à diferença entre a idade e a coorte. Contrariamente às diferenças de idade, as diferenças de coorte reflectem a influência desenvolvimental de contextos históricos diferentes.

Os modelos **cronossistémicos** acrescentam assim uma dimensão diacrónica à abordagem essencialmente sincrónica patente nas concepções anteriormente expostas, possibilitando-lhes identificar as alterações ao longo do tempo na pessoa e no meio, bem como as relações dinâmicas entre ambos. A dimensão tempo assume uma relevância fundamental e a sua inclusão nos paradigmas de investigação permite destacar o impacto desenvolvimental de acontecimentos externos ou internos.

2.2. O modelo bioecológico e a primazia do indivíduo

Pouco tempo depois de expor as linhas mestras do modelo ecológico do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner reformulou alguns dos seus princípios básicos, alterando dessa forma o paradigma subjacente, tanto ao nível da forma como dos conteúdos. Esta modificação não foi radical, traduzindo antes uma “reorientação”, sem alteração do objectivo inicial do autor (Bronfenbrenner, 1995a).

Reiterando os princípios básicos da abordagem ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner vai, não obstante, delinear os contornos de um novo modelo, designado *bioecológico*, (Bronfenbrenner, 1995b; Bronfenbrenner & Ceci, 1993; Bronfenbrenner & Morris, 1998), o qual deixa de colocar o ênfase no conceito de ambiente passando a colocá-lo nos processos. Na abordagem da *ecologia dos processos desenvolvimentais* os autores propõem assim um novo centro de gravidade destacando o papel dos processos proximais como motores do desenvolvimento, e o seu enquadramento e dependência recíproca face a outros elementos do sistema ecológico, nomeadamente a *pessoa* e o *contexto*. As dimensões *tempo* e *espaço* são também devidamente enquadradas, assim como o seu papel na produção dos resultados desenvolvimentais.

Em escritos anteriores, Bronfenbrenner havia questionado os paradigmas prevaletentes na investigação sobre o desenvolvimento, alertando para *...os perigos do estudo de comportamentos estranhos das crianças, em situações estranhas, por períodos de tempo o mais curtos possível* (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 994) e para a necessidade de estudar o desenvolvimento nos contextos reais da vida humana. Atento às linhas mestras que orientaram a investigação psicológica nos últimos anos, o autor constata a alteração substancial nos modelos de investigação acarretada pela perspectiva ecológica, revelando, no entanto algum desconforto, que designa por *sucesso falhado*¹⁰, e que sintetiza nas linhas seguintes: *...Encontrei uma nova “bête noire”. Em vez de demasiada investigação sobre*

¹⁰ *Failure of success* no original

desenvolvimento “fora do contexto”, estamos agora perante uma abundância de estudos sobre “contextos sem desenvolvimento” (Bronfenbrenner & Morris, p. 994).¹¹

Em nosso entender, esta crítica encerra em si a necessidade de devolver ao indivíduo o papel fulcral que desempenha em todo o processo de desenvolvimento, papel esse de certa forma subestimado por investigações que buscaram, antes do mais, encontrar nas características ambientais os determinantes do desenvolvimento. Por outro lado e como referem Magnusson e Stattin (1998) o modelo bioecológico apresenta uma perspectiva interaccionista holística¹² no estudo do comportamento e desenvolvimento humanos, na medida em que indivíduo e meio formam, cada um de *per se*, e em conjunto, um sistema integrado e dinâmico cujos elementos são inseparáveis.

2.3. Componentes do modelo bioecológico

O modelo engloba quatro componentes ou dimensões fundamentais, entre os quais se estabelecem relações interactivas e dinâmicas: os processos, a pessoa (considerada como conjunto de características biopsicológicas), os contextos ambientais, (imediatos e remotos) e o tempo. Ao anterior paradigma pessoa-processo-contexto, os autores contrapõem o modelo processo-pessoa-contexto-tempo, fundamentado em duas proposições básicas que definem o paradigma subjacente:

¹¹ *I have found a new “bête noir”. In place of too much research on development “out of context”, we now have a surfeit of studies on “context without development” (p. 994).*

¹² De um ponto de vista metateórico e simultaneamente histórico, Magnusson e Stattin (1998) distinguem três modelos relativos ao papel do contexto ambiental no funcionamento e desenvolvimento individual: (1) O modelo de causalidade linear, tradicional e largamente ultrapassado; (2) O modelo interaccionista clássico, segundo o qual o comportamento resulta da interacção multidireccional entre o indivíduo e o ambiente, sendo o indivíduo um agente activo neste processo; (3) finalmente, o referido modelo interaccionista holístico, cujo contributo fundamental é o ênfase colocado em dois tipos de processos interactivos: um já tradicional que ocorre entre o indivíduo e o seu meio, e o outro, essencialmente intraindividual, que ocorre entre os factores biológicos, mentais e comportamentais do indivíduo. Embora a passagem do modelo tradicional para o modelo holístico se tenha feito gradualmente, este último constitui uma óbvia extensão do primeiro, na medida em que são enfatizadas as características holísticas e dinâmicas do funcionamento da pessoa, e incorporadas as suas características biológicas e comportamentais.

Proposição 1: *...o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interacção recíproca progressivamente mais complexa entre um organismo humano biopsicológico activo e em evolução, e as pessoas, objectos e símbolos do seu ambiente imediato. Para ser eficaz, a interacção deve ocorrer numa base regular e por períodos de tempo extensos. Estas formas regulares de interacção no ambiente imediato são os processos proximais.*(Bronfenbrenner, 1995b, p. 620).

Proposição 2: *A forma, poder, conteúdo e direcção dos processos proximais que afectam o desenvolvimento variam sistematicamente em função das características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento; do ambiente, imediato e remoto, onde os processos ocorrem; da natureza dos resultados desenvolvimentais considerados; e da continuidade ou mudança social que ocorre ao longo da vida da pessoa e do período histórico em que o indivíduo vive.* (Bronfenbrenner, 1995b, p. 621).

2.3.1. Os processos proximais

Os processos proximais são os mecanismos da interacção comportamental entre organismo e ambiente, sendo afectados simultaneamente pelas características da pessoa em desenvolvimento e pelo contexto ambiental onde ocorre a interacção, constituindo os motores primários de produção do desenvolvimento.

O processo proximal constitui um dos aspectos mais pregnantes do modelo bioecológico, destacando-se definitivamente do conceito de ambiente.¹³ O processo é por definição um fluxo continuado de acontecimentos interrelacionados e interdependentes (Magnusson & Stattin, 1998), estando por isso relacionado com as noções de tempo e de movimento. Assim sendo, de acordo com o modelo bioecológico, para serem eficazes e produzirem desenvolvimento, os processos proximais deverão apresentar, para além de um grau de complexidade crescente e caracter bi-direccional, alguma regularidade temporal.

¹³ Na investigação desenvolvimental tradicional, fenómenos como a interacção mãe-criança ou o comportamento de outros relativamente ao indivíduo em desenvolvimento, eram englobados na noção global de ambiente. Tal não acontece no modelo bioecológico, em que processo e ambiente são conceitos distintos, (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O processo é um conceito de *interface*, exprimindo uma relação funcional entre o ambiente (que pode referir-se a pessoas, objectos ou símbolos) e a pessoa em desenvolvimento.

O poder dos processos proximais na determinação do desenvolvimento varia em função dos restantes componentes do modelo, ou seja, das características da pessoa, dos contextos ambientais imediatos ou remotos e finalmente, dos períodos de tempo ao longo do qual tais processos ocorrem – ou seja, do seu ritmo e periodicidade.

2.3.2. A Pessoa

Desde 1989, Bronfenbrenner referia o facto de, na maior parte das concepções acerca da pessoa em desenvolvimento, a definição das características da pessoa ser feita sem referência ao ambiente, considerando-se que teriam o mesmo significado independentemente do grupo social, cultural ou dos contextos de vida onde a pessoa estava inserida. No entanto, cada vez mais a investigação psicológica tem vindo a questionar estes pressupostos. A concepção da cognição como um domínio invariante no espaço e no tempo, ou seja, cuja avaliação é independente do grupo cultural ou social e da época histórica, tem vindo a ser repensada¹⁴, o mesmo acontecendo nos domínios do temperamento e da personalidade, relativamente aos quais se propõe que as diferenças individuais sejam interpretadas em função da perspectiva cultural em que o indivíduo foi educado. Essencialmente, sublinha-se a interdependência entre características pessoais e o contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido.

Por outro lado, é também relativamente vulgar que as características cognitivas e socio-ecomocionais da pessoa sejam tratadas apenas como variáveis dependentes, ou seja, como medidas de resultado. No entanto, numa concepção ecológica, o estudo dessas características deverá enfatizar o seu papel precursor no desenvolvimento posterior, bem

¹⁴ Bronfenbrenner (1989) considera Vygotsky e sua teoria da evolução socio-histórica da mente, por um lado, e as concepções antropológicas, por outro, como pioneiras nas abordagens contextuais do desenvolvimento cognitivo. Como é sabido, estas abordagens enfatizam o papel preponderante da cultura e do momento histórico no desenvolvimento do indivíduo.

como o papel moderador dos processos desenvolvimentais, merecendo tanto mais atenção dos investigadores quanto maior for o seu poder de interferir nos processos proximais e consequentemente no desenvolvimento psicológico subsequente. Por outras palavras, as características da pessoa assumem um duplo papel, sendo simultaneamente origem e produto do desenvolvimento.

A pessoa é encarada como um agente activo que contribui para o seu próprio desenvolvimento; consequentemente, as características pessoais são analisadas não como meros produtos, mas em termos do seu potencial para provocar respostas, alterar ou recriar o ambiente, nos domínios cognitivo, do temperamento e da personalidade.

Três características da pessoa são consideradas precursoras e produtoras do desenvolvimento, na medida em que têm capacidade para influenciar a emergência e a operatividade dos processos proximais. São elas **as forças, os recursos e os pedidos**¹⁵. Para além de constituírem qualidades da pessoa em desenvolvimento, estas características também qualificam outros indivíduos do microsistema do indivíduo - pais, familiares, amigos, colegas, ou quaisquer outras pessoas que lidam com o indivíduo numa base regular e por períodos de tempo extensos

As **forças** são disposições comportamentais activas da pessoa que desencadeiam e sustêm a acção dos processos proximais ou que pelo contrário, interferem, atrasam ou mesmo impedem a sua ocorrência. No primeiro caso, são **geradoras do desenvolvimento**, sendo exemplos a curiosidade, a tendência para iniciar e permanecer em actividade, a responsividade, ou a disponibilidade para adiar a gratificação imediata com vista a alcançar objectivos a longo prazo. No segundo caso, são **perturbadoras do desenvolvimento**: num extremo encontram-se as disposições que implicam dificuldade de controlo sobre emoções e

¹⁵ Do inglês *demand characteristics*. Para além de constituírem qualidades da pessoa em desenvolvimento, estas características também qualificam os outros indivíduos que compõem o microsistema da criança, lidando com ela numa base regular. De facto, desde 1989 que Bronfenbrenner propõe o alargamento da noção de microsistema de forma a incluir as características desenvolvimentalmente relevantes das pessoas que participam nos contextos de vida da criança. O desenvolvimento é função das características instigadoras do desenvolvimento da pessoa mas também dos outros significativos que com ela contactam.

comportamentos, como a impulsividade, a explosividade, a distractibilidade, a incapacidade para adiar gratificação, a tendência para a agressividade e violência; no outro, posicionam-se características de tipo mais passivo, como a apatia, desatenção, alheamento, falta de interesse, sentimentos de insegurança e timidez e a tendência geral para a passividade.

Desde precocemente, as crianças apresentam diferentes disposições comportamentais, com repercussões diferentes no seu desenvolvimento. Assim, por exemplo, as crianças diferem desde muito cedo na responsividade selectiva, ou seja, na apetência pela exploração do ambiente social e físico e na tendência para se envolverem de forma persistente em actividades progressivamente mais complexas. Estas diferenças individuais precoces, consideradas em certas condições como disposições geradoras do desenvolvimento, estão implicadas nos resultados diferentes em termos desenvolvimentais, como apontam estudos referidos pelos autores, embora não sejam consideradas características distintas, como são tradicionalmente encaradas. Tais disposições direccionais interagem de forma sinérgica com aspectos particulares do meio, de forma transaccional, gerando níveis sucessivos de avanço desenvolvimental.

Os **recursos** constituem um outro tipo de características pessoais com poder de influenciar a capacidade do organismo para se envolver nos processos proximais. São de cariz essencialmente biológico, podendo constituir condições limitativas da integridade funcional do organismo (defeitos genéticos, deficiências físicas, doenças graves ou prolongadas) ou pelo contrário, condições facilitadoras (capacidades, conhecimentos, competência) que alargam o domínio de acção construtiva dos processos proximais.

Os **pedidos** são também atributos pessoais capazes de afectar o impacto desenvolvimental dos processos proximais. Definem-se como a capacidade do indivíduo para solicitar ou pelo contrário, desencorajar, determinadas reacções do meio social envolvente, as quais poderão por sua vez, perturbar ou promover os processos de crescimento psicológico. A título de exemplo, um bebé tranquilo e um bebé irritável solicitarão reacções diferentes por

parte do meio envolvente, o mesmo acontecendo a uma criança hiperactiva comparativamente com uma passiva.

Em suma, as características pessoais influenciam o poder dos processos proximais, e mais do que meros produtos do desenvolvimento, elas são também produtoras do desenvolvimento. Por outro lado, importa também considerar o papel de *outros significativos* ao nível do microssistema, em função de características como o temperamento, a personalidade ou os sistemas de crenças, o que coloca as características pessoais em ambos os termos da equação bioecológica. O impacto desenvolvimental dos processos proximais está relacionado com a sua bi-direccionalidade, o que ao nível das interacções pessoais, implica reciprocidade e iniciativa de ambas as partes, sem que qualquer uma delas seja considerada mais poderosa na determinação dos resultados. Há, contudo, um longo caminho ainda por percorrer, abundando os estudos em que as características pessoais são abordadas como resultados do desenvolvimento, e rareando justamente as investigações onde tais características sejam operacionalizadas como fontes de variação na susceptibilidade do indivíduo ao poder dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

2.3.3. O Ambiente

Além de pessoas, os processos proximais podem envolver interacções recíprocas progressivamente mais complexas com objectos e símbolos. Neste caso, a magnitude e a eficácia dos processos proximais não é afectada pelo comportamento de outros, sendo provável uma maior implicação das características pessoais (disposições e recursos) do próprio indivíduo no direccionamento e poder de tais processos. Importa, então, analisar os aspectos do ambiente físico com impacto nos processos proximais, e os seus efeitos.

Estas considerações levaram os autores a uma formulação mais completa e abrangente do conceito de microssistema, passando este a ser definido como *um padrão de actividades*,

papeis sociais e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento num determinado contexto face-a-face, com características próprias em termos físicos, sociais e simbólicos, as quais provocam, facilitam ou inibem o envolvimento em interações progressivamente mais complexas e em actividades no ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p.1013).

A anterior concepção de ambiente, como um conjunto de sistemas concêntricos do micro ao macrossistema torna-se nesta nova formulação mais diferenciada, ao mesmo tempo que são salientadas as suas potencialidades como grelha de leitura da realidade e como fonte geradora de novas hipóteses. O microsistema engloba na sua estrutura os processos proximais que implicam interações com pessoas, e também com objectos ou símbolos. Adicionalmente, são também diferenciados os aspectos do ambiente que promovem ou que pelo contrário dificultam o desenvolvimento dos processos proximais. Assim, é possível, com base no modelo bioecológico, e recorrendo às noções de micro-, meso-, exo- e macrossistema, definir uma taxonomia da qualidade dos ambientes, com efeitos diferentes nos processos proximais e nos seus resultados (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

2.3.4. O Tempo

O tempo constitui a quarta dimensão implicada neste modelo, ocupando nele um lugar privilegiado. Como vimos exposto em parágrafos anteriores, o tempo está antes do mais relacionado com os processos proximais, sendo o ritmo e a periodicidade dimensões fundamentais na compreensão dos processos biológicos (Magnusson & Stattin, 1998). Por outro lado, a perspectiva temporal não constitui um critério absoluto, variando com o sistema sob consideração. A um primeiro nível, o tempo está implicado na continuidade ou descontinuidade da acção dos processos proximais. A maior ou menor periodicidade da acção destes processos tem a ver com o segundo nível, ou mesotempo. Finalmente o macrotempo refere-se às mudanças intra- e intergeracionais na estrutura social, e à forma como afectam e são afectadas pelos processos de desenvolvimento humano que ocorrem ao longo da vida.

O *tempo e altura/temporização*¹⁶ são consequentemente encarados como facetas do ambiente, contrariamente ao que se verifica tradicionalmente nas investigações desenvolvimentais, em que ambos são considerados características da pessoa.

2.3.5. Efeito diferencial dos processos proximais

O efeito dos processos proximais no desenvolvimento varia em função da acção moderadora de determinados factores. Estes factores quando actuam conjuntamente poderão ter efeitos sinérgicos, ou seja, efeitos não aditivos. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), a pessoa, o meio, a natureza dos resultados¹⁷ desenvolvimentais e o período histórico (continuidade ou mudança social verificada ao longo do tempo), constituem factores moderadores, que podem modificar o conteúdo, o *timing* e a eficácia dos processos proximais.

2.4. A ciência como descoberta

O paradigma bioecológico tem repercussões ao nível do planeamento da investigação, uma das quais, senão a mais importante, é a perspectivação da ciência no modo de descoberta, por oposição ao modo de verificação. Mais do que testar a significância estatística de uma hipótese, os autores consideram outrossim, que o desenho de uma investigação deve permitir levar a cabo uma etapa prévia do processo científico: o desenvolvimento de hipóteses com poder explicativo e precisão suficientes para permitir posterior verificação empírica.

Obviamente a questão que desde logo nos colocamos diz respeito às características a apresentar pelas investigações planeadas no modo de descoberta. No entanto, tais

¹⁶ *Time and timing* no original, este ultimo de difícil tradução .

¹⁷ Resultado é a tradução do termo inglês *outcome*.

características dependem dos constructos e das possíveis relações entre eles tais como são postuladas pelo modelo teórico, o qual, dado o seu estado incipiente, se encontra justamente numa fase de indiferenciação. Perante estas limitações, os autores concluem que a estratégia a adoptar no planeamento das investigações no modo de descoberta deverá ser *generativa*, permitindo análises e formulações progressivamente mais diferenciadas, sendo os resultados de cada etapa utilizados como ponto de partida para a seguinte. Na mesma ordem de ideias, tais investigações deverão adoptar procedimentos de análise que permitam dar conta das interacções sinérgicas entre os vários componentes do modelo, e de fenómenos como a amplificação de diferenças ambientais precoces ao longo do tempo.

2.5. Conclusão

Embora a componente dinâmica e sistémica que encontramos neste modelo do desenvolvimento seja partilhada por outros modelos, como os que adiante citaremos, a noção de que o desenvolvimento é função de forças que emanam de múltiplos contextos e das relações que entre eles se estabelecem, constituiu um dos maiores contributos da teoria ecológica do desenvolvimento humano para a investigação psicológica e para a compreensão do processo de desenvolvimento em geral. As noções de macro-, meso- e exossistema permitem, adicionalmente, a operacionalização de modelos de investigação que dão conta da complexidade implícita no estudo do comportamento e do desenvolvimento humanos. A dimensão Tempo, uma das propriedades constituintes do paradigma bioecológico, e incluída no modelo a diferentes níveis, contribui para clarificar e simultaneamente relativizar o papel dos restantes componentes do modelo. Em última análise, a dimensão histórica dos fenómenos em estudo, através das alterações ambientais que consigo acarreta, confere-lhes um significado próprio que não pode ser ignorado, mesmo quando as investigações dizem respeito ao aqui e agora.

Tendo em conta que a família e o seu impacto no desenvolvimento constitui o tema predominante do presente trabalho, torna-se importante reflectir acerca de alguns elementos de tensão e protecção que gravitam sobre ela, tomando a ecologia do desenvolvimento como quadro de referência básico. Isto mesmo sugerem Palacios e Rodrigo (1998) que destacam alguns factores presentes nos vários níveis ecológicos, e que, ao afectarem o espaço ecológico familiar, constituem também fortes influências, directas e/ou indirectas, no indivíduo em desenvolvimento.

Uma reflexão em termos macrossistémicos, centrada nas sociedades actuais e na cultura ocidental em particular, revela desde logo a prevalência acentuada de fenómenos como o aumento generalizado da violência, as tensões sociais, a banalização do consumo de drogas, entre outros, que constituem factores de risco com particular pertinência em grupos sociais desfavorecidos. Nesta linha de pensamento, alguns autores referem-se a factores de *toxicidade social* que afectam as famílias dos finais do século 20 (Garbarino, 1995, cit. por Palacios & Rodrigo, 1998; Garbarino, Kostelny & Barry, 1997) e dos quais se salientam (i) o impacto da televisão como forma de banalização da violência e como factor intrusivo na vida doméstica, (ii) a falta de respeito generalizada pelo “mundo das crianças” que deixou de ser um sector protegido, (iii) as crescentes tensões sociais e económicas originadas pela pobreza e desemprego e por uma sociedade onde cada vez é mais evidente a clivagem entre ricos e pobres e, finalmente, (iv) a falta de serviços de apoio comunitário, particularmente prementes em comunidades pobres ou degradadas. Aspectos como os referidos surgem, além do mais, enquadrados por uma ideologia relativista, que questiona quase tudo e segundo a qual não existem verdades ou princípios orientadores de uma organização social e familiar “saudáveis” (Palacios & Rodrigo, 1998).

Alguns destes factores exercem a sua acção negativa no exossistema, através de uma pressão directa nos pais. A falta de tempo para dedicar à família, como consequência das pressões laborais e de carreira, é um dos fenómenos mais vulgares, com reflexos conhecidos nas crianças, que se tornam muitas vezes os recipientes de todas as tensões parentais.

Ao nível do mesossistema, os problemas principais relacionam-se com a desconexão e falta de comunicação tantas vezes verificada entre dois ou mais micro-contextos relevantes para a criança, como por exemplo a casa e a escola. É vulgar também que os pais desconheçam em absoluto um outro microsistema determinante da vida dos filhos, o dos amigos, o que provoca frequentemente a perda de controle sobre eles, particularmente se o grupo de pares veicula valores opostos aos da família. A droga e a violência são urbana são disso exemplos.

Finalmente, também ao nível do microsistema encontramos factores de risco e tensão, os quais normalmente se relacionam com o tipo de ideias, crenças e comportamentos parentais. Os problemas no microcontexto familiar podem ainda advir de factores externos com origem no mesossistema, como acontece nas situações de maus-tratos e outros abusos, ou existência de drogas nas proximidades do local onde habita a família, para referir apenas alguns. De facto, e tendo em conta a opinião dos autores supra-citados, ser mãe ou pai significa pôr em prática um projecto vital educativo, no qual ambos os pais investem intensamente ao nível pessoal e social, assumindo a responsabilidade de dar sentido e conteúdo à vida familiar. Contudo, esta intencionalidade nem sempre está presente, podendo as consequências na vida familiar ser extremamente negativas.

Existem também e felizmente elementos protectores ou amortecedores das tensões, que desempenham o seu papel nos vários níveis ecológicos. Ao nível do macrossistema, estes elementos estão obviamente ligados ao contexto socio-cultural. Alguns dados relativos a Espanha, apresentados por Palacios, Hidalgo e Moreno (1998) parecem-nos bastante idênticos aos que caracterizam a situação no nosso país, nomeadamente a valorização da família, a permanência dos filhos no contexto familiar até tarde, a valorização das crianças e da relação, e a taxa relativamente baixa de divórcios

Ao nível do mesossistema, os serviços comunitários, assim como os serviços de saúde, e os serviços existentes em algumas escolas poderão desempenhar uma função tremendamente importante, tanto mais quanto mais se aproximarem das camadas da

população que mais necessitam. Os programas de intervenção comunitária são um outro exemplo, assim como o tipo de políticas sociais postas em prática.

Ao nível do exossistema, um dos factores protectores mais relevantes e eficazes é desempenhado pelas redes informais de apoio para os cuidados prestados à criança. Para este fim, as famílias contam normalmente com os avós, embora os vizinhos e os amigos tendam a desempenhar um papel cada vez mais importante a este nível.

Também no microsistema existem elementos protectores, um dos quais senão o mais importante é constituído pelo afecto que une os membros da família através de relações mútuas de vinculação. As famílias têm hoje em dia menos filhos, o que contribui para fortalecer os laços entre os seus membros, e tudo indica que a convivência entre pais e filhos se prolonga actualmente mais do que em gerações anteriores. Na medida em que o futuro é cada vez mais incerto dadas as dificuldades que encontram no início da vida adulta, os jovens recorrem mais e cada vez até mais tarde à protecção da família. Os estilos familiares são também mais flexíveis e igualitários.

3. O desenvolvimento como transacção pessoa-meio

A concepção de desenvolvimento apresentada por Sameroff (Sameroff, 1983, 1994, 1995; Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990, 2000), não se afasta nas linhas mestras essenciais da perspectiva anteriormente apresentada. De forma análoga, o processo de desenvolvimento é enquadrado numa moldura ecológica, salientando-se a importância dos processos dinâmicos existentes entre o indivíduo e os contextos onde está inserido. Uma tal perspectiva de análise, essencialmente contextual e sistémica, é essencial para compreender o desenvolvimento e a competência da

criança e para orientar os esforços de qualquer intervenção nesse mesmo desenvolvimento, seja ela de tipo remediativo, preventivo ou de promoção. Neste sentido, o autor apresenta um modelo transaccional do desenvolvimento, segundo o qual o comportamento resulta dos efeitos mútuos do ambiente na criança e da criança no ambiente e no qual intervêm diversos sistemas reguladores.

A noção de reciprocidade de efeitos estava já incluída no modelo transaccional apresentado por Sameroff e Chandler em 1975, permitindo compreender o efeito dos factores de risco precoces no desenvolvimento infantil. Na perspectiva dos autores, os resultados desenvolvimentais não dependeriam das características iniciais da criança ou do seu meio familiar, nem mesmo de nenhum tipo de combinação mecânica de ambos estes factores, mas antes da combinação de ambos ao longo do tempo, através de um processo contínuo e dinâmico.

A concepção de desenvolvimento apresentada constitui também o resultado da evolução verificada nas teorias psicológicas que se debruçaram sobre o desenvolvimento infantil, e na importância relativa que foi progressivamente sendo atribuída às características do indivíduo e do ambiente na determinação do comportamento (Sameroff, 1983, 1994). Nos parágrafos subsequentes, pretende-se salientar essa evolução, de forma necessariamente sucinta, de teorias essencialmente mecanicistas e unidireccionais, para modelos de natureza dialéctica, nos quais meio e indivíduo se alteram mutuamente desempenhando papéis activos no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

3.1. Evolução dos modelos de desenvolvimento

Uma vez ultrapassadas as concepções maturacionistas, tomou forma o modelo do determinismo ambiental, representado esquematicamente na figura 1 e segundo o

qual o comportamento humano estaria completamente dependente do contexto. Os vários estados da criança ao longo de pontos sucessivos do tempo (C1 a C4), seriam função directa das influências ambientais representadas (A1 a A4).

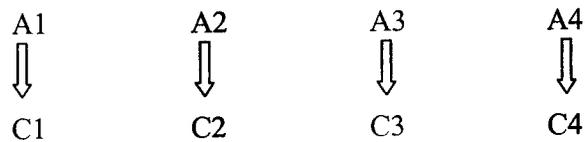


Figura 1 - O desenvolvimento segundo o modelo do determinismo ambiental (adaptado de Sameroff, 1994)

Modelos simplistas e de causalidade linear como o do determinismo ambiental, foram evoluindo para modelos interactivos (Lima, 1986), como o representado na figura 2, onde se dá conta da dualidade indivíduo-meio, e se analisam os contributos de cada um, ultrapassando algumas inadequações conceptuais e metodológicas de modelos como o referido.

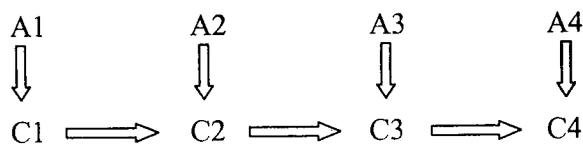


Figura 2 – O desenvolvimento segundo o modelo interacionista (adaptado de Sameroff, 1994).

A continuidade no desenvolvimento seria assim conduzida pela criança, embora moderada por possíveis discontinuidades ao nível do meio. Cada novo estado (C1 a C4) constituiria uma amálgama das características da criança e da sua experiência, sem que

nenhum destes factores pudesse isoladamente explicar os níveis de desenvolvimento ulterior. Ou seja, a continuidade patente no desenvolvimento dever-se-ia à existência de continuidade nas relações da criança com o seu meio. Indivíduo e meio eram contudo considerados entidades independentes, que poderiam ser avaliadas separadamente (Sameroff, 1995).

A evolução das concepções sobre o desenvolvimento traduziu-se na incorporação dos efeitos da criança no ambiente, originando modelos mais complexos, que acrescentaram às contribuições independentes da criança e do meio, um componente dinâmico proveniente da interacção entre ambos, ou seja, características do meio resultantes da natureza da criança. Segundo estes modelos de interacção dinâmica ou transaccionais, não só existiria uma interacção contínua ao longo do desenvolvimento entre o indivíduo e o meio, como o próprio organismo, já de si produto de factores biológicos e do meio, influenciaria de forma activa as consequências da interacção (Lima, 1986). Nesta perspectiva, ambiente e criança não poderiam ser avaliados isoladamente, pois os seus efeitos no desenvolvimento não são independentes. Crianças diferentes provocarão diferentes reacções num mesmo ambiente e vice-versa, diferentes ambientes provocarão reacções ou comportamentos diferentes na mesma criança. Esta interdependência entre os factores do ambiente e do indivíduo, implícita na noção de transacção, é representada na figura 3 pelas setas circulares.

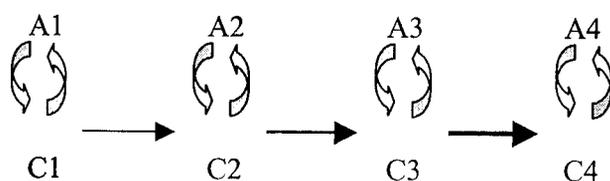


Figura 3 - O desenvolvimento segundo o modelo transaccional (adaptado de Sameroff, 1994)

Na medida em que a continuidade do desenvolvimento não se manifesta apenas ao nível da criança, é necessário incluir alguns elementos adicionais no diagrama de forma a que este constitua um quadro completo da acção das forças reguladoras do desenvolvimento.

Esses elementos são as setas que unem entre si os pontos A1 a A4, e que representam a continuidade na organização do ambiente, já que as experiências fornecidas pelo ambiente não ocorrem ao acaso, nem são independentes das características específicas da criança. Os resultados do estudo longitudinal efectuado por Sameroff e colaboradores em Rochester, Nova York, (*Rochester Longitudinal Study*, Sameroff & Fiese, 1990, 2000) confirmaram até certo ponto essa continuidade ambiental. Tendo procedido a várias avaliações num grupo de crianças e ao nível dos seus ambientes familiares, os autores verificaram que a correlação entre variáveis ambientais apresentava valores idênticos ou superiores aos valores encontrados entre as variáveis individuais. Assim, o que poderia ser interpretado à luz de outras perspectivas como continuidade no desenvolvimento da criança, era fundamentalmente o resultado da continuidade nas características do meio.

Acrescentando esta informação ao diagrama apresentado na figura 3, obtemos um diagrama mais completo e reformulado, que corresponde à versão mais recente apresentada por Sameroff e Fiese (1990).

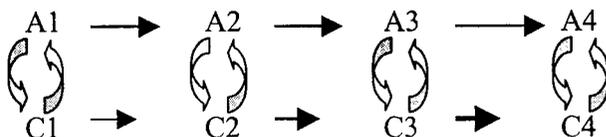


Figura 4 - Modelo transaccional do desenvolvimento segundo Sameroff e Fiese (1990)

Assim, na figura 4, a consistência existente ao longo do desenvolvimento, é representada a nível do **ambiente** e da **criança**. A aparente continuidade no comportamento e competências da criança ao longo do tempo, poderá ser fruto da continuidade das experiências familiares ao longo desse mesmo tempo e em períodos de transição importantes.

A figura 4 incorpora por um lado as mudanças determinadas biologicamente, representadas na linha de desenvolvimento da criança, e as mudanças determinadas pelo ambiente, representadas na linha de desenvolvimento ambiental.

Na dimensão do desenvolvimento biológico, existe continuidade entre os estados da criança (C1 a C4), sendo esta continuidade parcialmente determinada pelas competências de auto-regulação da criança. Na dimensão do desenvolvimento ambiental (A1 a A4) onde encontramos como factores fundamentais os pais da criança, também existe continuidade, representada pela forma como os estes interpretam e filtram os códigos culturais, assim como pela sua competência na regulação do desenvolvimento da criança.

As setas verticais ascendentes representam alterações na criança que transaccionam com o ambiente, podendo alterar os comportamentos ou atitudes parentais; as setas descendentes pretendem obviamente representar alterações no meio, ou seja, no comportamento dos pais, em função de alterações no comportamento das crianças (Sameroff & Fiese, 1990). Como se depreende, idêntico ênfase é colocado nos efeitos da criança e do ambiente, pelo que as experiências fornecidas pelo meio não são vistas como independentes da criança. Por outro lado, presume-se que o contexto onde ocorre o desenvolvimento é tão importante como as características da criança na determinação do sucesso desse mesmo desenvolvimento (Sameroff & Fiese, 2000).

3.2. Os sistemas reguladores do desenvolvimento.

A complexidade inerente ao conceito de desenvolvimento, torna necessário delinear conceitos e teorias dinâmicas que permitam explicar como é que indivíduo e contexto interagem para originar padrões de funcionamento adaptativo ou inadequado, e de que forma esses padrões são mantidos ou não ao longo do tempo. Por outro lado é importante perceber

quais os sistemas reguladores dos processos de desenvolvimento, e qual o papel a esse nível desempenhado pelo indivíduo, pela família e pela cultura.

Da mesma forma que existe uma organização biológica expressa pelo conceito de genótipo, que regula o desenvolvimento físico de cada indivíduo, os autores postulam também a existência de uma organização social que regularia a forma como o ser humano se adapta ao seu grupo social- o mesótipo¹⁸ (Sameroff, 1995; Sameroff & Fiese, 2000). O mesótipo englobaria assim os subsistemas parental, familiar e cultural, os quais transaccionam com o indivíduo e também entre si próprios, constituindo dessa forma um tipo de organização ambiental básica e dinâmica que regularia os padrões de socialização do indivíduo. Neste sentido, é evidente a aproximação entre estes conceitos e as noções de de micro-, meso- e exossistema (Bronfenbrenner, 1979), como modelos de diferentes formas de organização ambiental com impacto nos processos desenvolvimentais

Em suma, o desenvolvimento da criança seria o produto das transacções entre o fenótipo (a criança), o mesótipo (a organização das experiências externas) e o genótipo (a organização biológica). Este sistema regulador é reciprocamente determinado em qualquer ponto do desenvolvimento e encontra-se representado esquematicamente na figura 5.

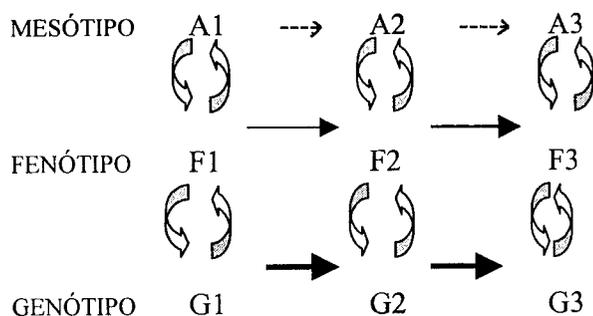


Figura 5 - Modelo da regulação do desenvolvimento, e transações entre genótipo, fenótipo e mesótipo (Sameroff & Fiese, 2000).

¹⁸ Adaptação do termo inglês *environment*

Na perspectiva dos autores, apesar de a criança se encontrar envolvida por uma constelação de factores ambientais, são os subsistemas culturais, familiares e parentais, contidas no seu mesótipo, que constituem as estruturas reguladoras do desenvolvimento. Estes subsistemas não só transaccionam com a criança, como transaccionam entre si (Sameroff & Fiese, 2000). Em cada nível, a regulação do desenvolvimento opera através de códigos, nomeadamente o código individual, o código familiar e o código cultural dos pais. Estes códigos regulam o desenvolvimento cognitivo e socio-emocional da criança, para que esta possa em última análise ocupar um papel definido pela sociedade. Assim, a experiência vivenciada pela criança é determinada em parte pelos pais, pelos seus valores, crenças e personalidade, em parte pelos padrões de interacção familiar e história transgeracional, e em parte pelos valores e normas de socialização prevalentes na cultura.

Vejamos de seguida como são definidos cada um dos códigos referidos, e de que forma actuam como mecanismos reguladores do desenvolvimento da criança.

3.2.1. O código cultural

O código cultural consiste num conjunto complexo de características que incorporam elementos relativos à socialização e à educação em geral e onde se baseia, entre outros, o sistema de educação infantil de uma determinada sociedade (Sameroff & Fiese, 2000).

Cada sociedade possui um sistema de regras e de crenças, provenientes de consensos sociais, cujo grau de rigidez e estrutura são variáveis. É certo que diferentes sociedades definem normas semelhantes no que toca concretamente a determinadas transições desenvolvimentais dos seus membros, como por exemplo, o início da educação formal entre os seis e os oito anos (Rogoff, 1981, cit. por Sameroff, 1994). Mas subsistem diferenças, quer ao longo da história, quer entre diferentes culturas. O mesmo comportamento da criança, por

exemplo, pode desencadear reacções muito diferentes, em função do contexto cultural ou histórico em que a família está inserida. A velha máxima inglesa "*Children should be seen but nor heard*"¹⁹, ou o juízo de valor implícito na expressão "*a idade do armário*" são disso exemplo, constituindo dimensões de um código cultural partilhado num determinado momento histórico e por determinados grupos sociais, com efeitos evidentes nas interacções entre adultos e crianças.

3.2.2. O código familiar

Enquanto que o código cultural regula a moldagem do indivíduo ao sistema social, os códigos familiares organizam os indivíduos no interior do sistema familiar, servindo de guiões para o comportamento dos pais, definindo papéis, a expressão de emoções e estipulando regras de conduta. De acordo com Sameroff e Fiese (2000), o código familiar desempenha uma espécie de papel intermédio entre as influências culturais mais distais e os padrões de interacção pais criança, cujo efeito é de tipo proximal.

Assim, a família tem um impacto na socialização da criança que não se reduz ao impacto de cada um dos seus membros ou até de cada um dos subsistemas que a compõem. Funciona como uma unidade que se vai alterando em resposta às mudanças que se operam nos seus membros ao longo do tempo. Desenvolve um "clima", estilos de resposta aos acontecimentos exteriores e "limites" ou fronteiras, que por sua vez constituem diferentes contextos de socialização para a criança.

Família e criança constituem assim sistemas governados por regras que ao longo do tempo e apesar das mudanças e transições desenvolvimentais, procuram manter a estabilidade (Fiese & Marjinsky, 1999). A função reguladora da família, apesar de influenciada pela própria criança, exerce-se através das suas práticas diárias e das representações. Nesta ordem

¹⁹ As crianças deveriam ser vistas mas não ouvidas.

de ideias, a compreensão da ecologia familiar pode ser implementada pela análise do código familiar, composto pela família representada e pela família praticante²⁰(Fiese, 1997).

A família representada, embora não directamente observável, está patente em modelos de funcionamento de relações, desenvolvidos no contexto familiar, e partilhados pelos membros, orientando o seu comportamento. Estas representações estão contidas nas histórias familiares, cujo conteúdo é revelador das atribuições, das regras de interacção e das crenças sobre as relações que caracterizam cada família. Como é evidente, as famílias diferem na forma como conseguem construir representações coerentes das experiências vividas (Fiese, 1999; Sameroff & Fiese, 2000).

A família praticante, por seu turno, corresponde a padrões de interacções entre os membros da família. Estes padrões repetem-se, traduzindo-se em rituais, proporcionando coerência e identidade à família e contribuindo desta forma para regular e estabilizar o comportamento dos seus membros (Fiese, 1999; Sameroff & Fiese, 2000).

É importante salientar a noção de que a vida familiar comporta simultaneamente uma dimensão conceptual e uma dimensão de acção, sendo ambas reflexo dos processos transaccionais que ocorrem ao longo do tempo e exercendo funções reguladoras do desenvolvimento. Por outro lado, o código familiar é causa e consequência do que as famílias fazem e dos valores e crenças que são transmitidos. Para aceder a este código, numa óptica ecológica e transaccional, importa pois analisar as histórias familiares como parte da família representada e os rituais familiares como parte da família em acção.

As representações familiares e mais especificamente as histórias familiares, consideradas como uma dimensão da família representada, foram objecto de estudo nos últimos anos (Fiese, 1997; Fiese, Hooker, Kotary, Schwagler & Rimmer, 1995; Fiese & Marjinsky, 1999), e destacado o seu contributo como veículos de transmissão de valores e aprendizagem de papéis (Parke & Buriel, 1998). Foram encontradas relações entre o conteúdo

²⁰ Tradução do termo *practising family*.

temático das histórias familiares contadas pelas mães e os padrões de interação pais-criança, estando certo tipo de conteúdos relacionados com interações mais complexas e positivas (Fiese et al., 1995). Por outro lado, também se verificou que os conteúdos das histórias variavam consoante o sexo e a idade das crianças, e com o sexo do progenitor (Fiese et al., 1995; Fiese & Skillman, 2000; Sameroff & Fiese, 2000). Além das relações encontradas com os padrões de interação familiares, as histórias familiares parecem também estar relacionadas com a competência social das crianças (Parke & Buriel, 1998). Sameroff e Fiese (2000) por seu turno, admitem que as histórias familiares transmitem mensagens mais ou menos organizadas e mais ou menos consistentes, dependendo do tipo de organização familiar. Famílias em risco, por exemplo, não só proporcionam às crianças padrões de interação perturbados, como também lhes transmitem, através das histórias, mensagens inconsistentes e desorganizadas, em que afecto e conteúdo não combinam entre si.

Tudo leva a crer que as representações que os pais possuem sobre o seu próprio sistema familiar regulam, até certo ponto, a qualidade da interação com os filhos. As crenças familiares são como modelos de funcionamento, que orientam os comportamentos parentais e transmitem expectativas às crianças.

Os rituais familiares constituem aspectos mais conscientes do código familiar, podendo abarcar observâncias religiosas altamente estilizadas ou padrões de interação diária menos articulados, como por exemplo o tipo de saudação utilizada quando um membro da família chega a casa. De acordo com Sameroff e Fiese (2000), os rituais estão implicados na organização da vida familiar, e associados aos aspectos agidos e representados do código familiar. São uma espécie de rotinas com periodicidade variável, podendo constituir uma fonte de estabilidade no caso de famílias menos funcionais, ou contribuir para a preservação das relações familiares em alturas de transição. Deste ponto de vista, os rituais desempenhariam uma função protectora, conferindo significado às interações familiares e acentuando sentimentos de segurança e pertença (Parke & Buriel, 1998; Sameroff & Fiese, 2000).

Assim, se os rituais familiares apresentam por um lado uma dimensão de rotina e de regularidade através das quais a sua influência se exerce, permitem por outro a atribuição de significados aos padrões interactivos que ocorrem no seio da família, transformando-os em aspectos fulcrais dos processos e da organização familiar. Assim, além de uma função protectora da família, os rituais contribuiriam para promover a sua adaptação positiva e para preservar as relações em períodos de crise ou de transição (Sameroff & Fiese, 2000).

Numa óptica transaccional, a vertente representada e a vertente actuada do código familiar afectam-se mutuamente ao longo do tempo. Assim,

..as práticas familiares acabam por adquirir significado ao longo do tempo e traduzem-se nos aspectos simbólicos da família representada. A família representada, por sua vez, pode afectar a forma como a família regula e interpreta as suas práticas²¹ (Sameroff & Fiese, 2000, p. 146).

Tal como acontece em outros sistemas transaccionais, não é possível estabelecer ligações causais directas entre ambos os fenómenos. Transpondo esta constatação para o domínio do desenvolvimento da criança, diríamos que entre as expectativas dos pais e o comportamento dos filhos, existe uma cadeia de ligações recíprocas que torna difícil prever qual será o resultado.

3.2.3. O código individual dos pais

O comportamento dos pais no sistema familiar é determinado pelo próprio contexto familiar e pelo contexto social envolvente. De acordo com Sameroff e Fiese (2000), o comportamento de cada membro da família altera-se quando opera como parte desta. A este

²¹ *...family practices come to have meaning over time and become translated into the symbolic aspect of the represented family. The represented family, in turn, may affect how the family regulates and interprets its practices (Sameroff & Fiese, 2000, p. 146).*

quadro já de si complexo, junta-se ainda o contributo individual de cada progenitor, já que cada um é também o produto de vivências e práticas familiares anteriores específicas que determinam interpretações pessoais ao nível do sistema familiar comum e do contexto social onde este se insere. Por outras palavras, se bem que tanto o código cultural como o familiar detenham funções reguladoras do desenvolvimento da criança, cada figura parental impõe nestes códigos a sua interpretação pessoal única.

Em domínios como a vinculação, o peso destes factores individuais ficou patente em investigações como as de Main e Goldwin (1984, cit. por Parke & Buriel, 1998). As categorias de vinculação identificadas em adultos não só reflectiam representações da vinculação desenvolvidas com os próprios pais no passado, como também permitiam prognosticar o tipo de vinculação desenvolvida com os filhos.

3.2.4. Os processos reguladores

A acrescentar ao já de si complexo quadro apresentado, há ainda a referir os processos de regulação do desenvolvimento, que ocorrem nos *interfaces* entre os sistemas cultural, familiar e da criança. Sameroff e Fiese (1990, 2000) descrevem três categorias de processos reguladores do desenvolvimento que se organizam em diferentes níveis do mesótipo, que passamos a referir.

As *macro-regulações* constituem a forma predominante de regulação no sistema cultural, e implicam alterações substanciais na experiência dos indivíduos que se prolongam por períodos de tempo bastante longos. Traduzem-se normalmente em reestruturações do ambiente da criança, permitindo-lhe experiências diferentes, o que acontece, por exemplo, com a entrada de uma criança para o jardim de infância ou para a escola primária. Podem ter o carácter de lei, imposta a todos os membros de um determinado grupo ou cultura, mas podem também assumir um carácter menos formal, como acontece com certos costumes ou crenças.

De uma maneira geral, as macro-regulações fornecem as bases para a socialização dentro da cada cultura, na medida em que são partilhadas por todos os seus membros.

As *mini-regulações* são processos de natureza interpessoal que ocorrem diariamente no sistema familiar e que dependem essencialmente do código familiar. Um exemplo prático é a educação e cuidados prestados à criança no seio do ambiente familiar.

As *micro-regulações* constituem padrões momentâneos de interacção, entre pais e criança. Nelas estão implicados tanto o código social como o código biológico, e embora sejam actividades com carácter automático, podem ser relativamente conscientes. É o caso, por exemplo, do sorriso da mãe para o bebé, perante uma vocalização deste. As micro-regulações são determinadas ao nível individual, e é neste tipo de processos que as características da criança interferem mais activamente, “transaccionando” com as características dos adultos significativos

Estes três níveis de regulação estão em permanente interacção ou transacção. Mais concretamente, a família desenvolve as suas rotinas de cuidados em função das transacções entre os códigos cultural e familiar, ou seja, entre as normas sociais vigentes e as tradições familiares. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança vai participando de forma progressivamente mais activa nessas transacções. Mitos e rituais familiares ajudam a que cada criança e membro da família ocupe e desempenhe um papel próprio. Por último, as características únicas de cada membro da família irão também determinar de que forma os processos reguladores se farão sentir e qual o seu resultado, em função da individualidade de cada criança.

À medida que vai sendo mais capaz de transaccionar ao nível do código familiar, a criança contribui também para influenciar as práticas parentais dos seus progenitores, podendo mesmo, eventualmente, modificar esse mesmo código familiar (Sameroff & Fiese, 1990).

3.3. Conclusão

Em resumo, a perspectiva transaccional apresentada enfatiza a necessidade de uma abordagem essencialmente sistémica e dinâmica das relações entre os diversos contextos desenvolvimentais da criança, com particular ênfase ao nível da família. Por outro lado, chama também a atenção para a continuidade encontrada nos ambientes ao longo do desenvolvimento. Como ficou documentado nas avaliações efectuadas ao longo de nove anos no *Rochester Longitudinal Study*, relativamente a atitudes, crenças e valores dos pais.

A temática da estabilidade dos ambientes de desenvolvimento é particularmente relevante nos casos em que se identificaram factores de risco. Sem negar o papel deletério de tais factores, que poderão comprometer o curso do desenvolvimento, esta abordagem permite no entanto ultrapassar outros modelos, lineares e simplistas, admitindo-se por um lado o papel dos indivíduos no processo, nomeadamente o papel regulador da criança no comportamento dos progenitores, e a possibilidade de compensar inadequações ambientais precoces através de intervenções adequadas. Basicamente, a abordagem transaccional está relacionada com um modelo de causalidade não-linear, salientando as propriedades sistémicas que integram a continuidade do comportamento e do desenvolvimento dos indivíduos.

No entanto, esta perspectiva não fica limitada pela afirmação normalmente assimilada às teorias sistémicas, de que *tudo tem a ver com tudo*, procurando antes compreender *como é que tudo tem a ver com tudo* (Sameroff, 1995). O desenvolvimento da criança – e o seu comportamento – é determinado por uma multiplicidade de factores que actuam a diversos níveis da sua ecologia. Os processos implicados são representados nos códigos familiares e símbolos culturais, e são postos em práticas nas interacções familiares e sociais. A complexidade inerente ao processo de desenvolvimento não obsta a que ressalte, mesmo assim, a especificidade do processo de desenvolvimento individual.

Para terminar, reportamo-nos às ilações do modelo transaccional quanto à intervenção no desenvolvimento, onde se afirma:

.... os processos de intervenção deverão ser dirigidos a um problema particular, de uma criança particular, numa família particular e numa cultura particular. Infelizmente, não existe um tratamento universal para todas as crianças²² (Sameroff & Fiese, 2000, p.135).

4. O contextualismo desenvolvimental

O contextualismo desenvolvimental (Lerner 1991, 1996, 1998) constitui uma outra perspectiva sobre o desenvolvimento humano, que aborda de forma integrada os níveis múltiplos de organização que se presume fazerem parte da natureza da vida humana, e nesse sentido não muito diversa das duas perspectivas anteriormente referidas. Parte-se também do pressuposto que as variáveis implicadas nestes diversos níveis de análise são do tipo interactivo e dinâmico, influenciando-se reciprocamente no decurso da ontogenia humana.

Os níveis são concebidos como organizações de tipo integrativo, que no seu conjunto formam um todo ou uma estrutura global. Entre as partes e o todo, existem inter-relações organizacionais que é preciso compreender. Adicionalmente, os níveis são interdependentes, e entre eles existe uma relação dialéctica, pelo que qualquer nível em particular resultará sempre da integração dos níveis precedentes. Estas fusões ou interacções dinâmicas determinam finalmente o curso do desenvolvimento (Lerner, 1991, 1996, 1998).

²² *...intervention processes (must) be targeted at a particular problem for a particular child in a particular family in a particular culture. Unfortunately, there are no universal treatments for all children. (Sameroff & Fiese, 2000, p. 135)*

O desenvolvimento é, conseqüentemente, um conceito essencialmente relacional, que implica mudanças sistêmicas – isto é, mudanças organizadas, sucessivas, integradas e a vários níveis ecológicos– que acontecem ao longo da vida do indivíduo, ao longo do tempo. O *sistema* de desenvolvimento é composto por múltiplos níveis, desde o biológico à cultura e à história, organizados concentricamente e entre os quais se estabelecem relações dinâmicas.

Estas relações estão em permanente mudança, mudança essa que é sistemática e sucessiva, e que constitui a essência do desenvolvimento. Como Bronfenbrenner, também Lerner (1996) enfatiza a relevância dos processos implicado na mudança constatada nas relações entre os indivíduos e os seus contextos, sendo importante perceber (..) *como funcionam as estruturas*, e *como é que as funções se estruturam ao longo do tempo* (Lerner, 1996, pg. 781). Ou seja, o ênfase é colocado nos processos, ou relações dinâmicas entre organismos e contextos, tendo em vista compreender como é que os processos biológicos, psicológicos e contextuais se combinam para promover o comportamento e o desenvolvimento ao longo do espaço de vida.

Qualquer processo desenvolvimental tem uma dimensão relacional. De facto, nem mesmo os genes têm no organismo humano um efeito autónomo, mantendo uma relação de influências recíprocas com outras variáveis intraorganísmicas de carácter biológico e com os restantes contextos em que o organismo está integrado (Lerner, 1991). Neste sentido, até o processo desenvolvimental mais básico e primário é de tipo relacional. Esta relação envolve mudança, já que, por natureza, a matéria viva se altera longo do tempo. Desta forma, o sistema biológico composto pela matéria orgânica, funciona numa relação bidireccional e recíproca com todos os componentes do contexto fisiológico e social do indivíduo. O organismo é um sistema de relações com poder para alterar o contexto; por seu turno, as relações entre os vários contextos que formam a ecologia do indivíduo têm também capacidade para alterar o organismo. É através desta interacção dinâmica ou transaccional que o desenvolvimento se processa pelo que, argumenta Lerner (1991), mais do que os componentes, importa considerar as relações que se estabelecem entre eles.

Lerner (1996, 1998) destaca quatro ideias básicas, que partilha com outras abordagens contemporâneas do desenvolvimento e educação e que exprimem opções filosóficas ou meta-teóricas comuns. A primeira ideia relaciona-se com a questão da mudança sistemática. Ao longo do desenvolvimento, existe continuidade e descontinuidade, constância e mudança. Embora a capacidade do ser humano para a mudança não seja total, existindo alguns constrangimentos, possui no entanto um potencial para uma relativa plasticidade do desenvolvimento. O percurso de cada um está dependente de acontecimentos históricos gerais (guerras, crises políticas, etc.) e de acontecimentos pessoais (por exemplo uma doença ou o casamento). À medida que envelhecem, os seres humanos tornam-se marcadamente diferentes uns dos outros, o que aponta para a existência de inúmeros percursos de vida possíveis. Em suma, o desenvolvimento do ser humano é um fenómeno marcado de forma indelével pela plasticidade, o que significa que tanto constância como mudança – continuidade e descontinuidade – poderão sobrevir ao longo da vida (Lerner, 1995).

Uma segunda ideia salientada pelo autor é a da integração entre os múltiplos níveis de organização. Estes níveis incluem o biológico, o individual, psicológico, o das relações sociais próximas (por ex. díades), o sociocultural, e os contextos físicos naturais ou planeados. Todos eles estão estrutural e funcionalmente integrados, e requerem uma abordagem de tipo sistémico (Lerner 1996, 1998). Por outras palavras, é importante que se analisem as relações que se estabelecem entre os diversos níveis de variáveis, mais do que as variáveis em si próprias.

O terceiro aspecto destacado refere-se ao tempo histórico como dimensão crítica na compreensão dos processos de desenvolvimento. Todos os níveis de organização envolvidos no desenvolvimento humano e as variáveis associadas a cada um, estão inevitavelmente submersos na história. A história, ou a mudança que ocorre ao longo do tempo, é algo de incessante e contínuo, o que significa que o tempo atravessa todos os níveis de organização, constituindo um nível de organização adicional. Isto equivale também a dizer que tanto a estrutura como a organização das variáveis se alteram com o passar do tempo (Lerner, 1998).

Finalmente, o último destaque do autor tem a ver com os limites da generalização, da diversidade e das diferenças individuais. A introdução da dimensão tempo como nível organizador adicional permite compreender que as relações encontradas entre variáveis não podem ser generalizadas em diferentes períodos históricos, sendo destacada justamente a diversidade, que encontramos em vários níveis. A diversidade advém da relativa plasticidade do desenvolvimento humano (Lerner, 1987), para além de que cada indivíduo possui recursos estruturais únicos, que são fonte importante de desenvolvimento. Essencialmente, do emparelhamento entre as características desenvolvimentais de uma pessoa e do seu meio resulta um processo de interacção dinâmica cujo resultado pode ser negativo ou positivo, consoante as características desse mesmo emparelhamento. (Lerner, 1996, 1998). O indivíduo detém, no entanto, a capacidade de “gerir” o resultado do seu processo de desenvolvimento, o qual depende em grande parte das suas características únicas (Lerner & Lerner, 1987).

4.1. Epigénese probabilística e plasticidade

Segundo Lerner (1998), cada indivíduo possui três tipos de características estruturais e funcionais. O primeiro tipo refere-se a características universais – já que, até certo ponto, *cada ser humano é como qualquer outra pessoa*. O segundo contém características comuns a alguns mas não a todos – e, neste sentido, *cada ser humano é como algumas outras pessoas*; enquanto que o terceiro tipo diz respeito às características únicas – *cada ser humano é diferente de todos os outros*.

O desenvolvimento do indivíduo é, por assim dizer, um fenómeno simultâneamente normativo e idiosincrático. O conceito de *epigénese probabilística*²³ formulado por Gottlieb

²³ Por oposição a concepções epigenéticas pre-determinadas, como é o caso da teoria de Freud ou Erickson, em que a biologia é considerada o motor primário do desenvolvimento e a experiência em nada pode alterar a sequência ou qualidade das mudanças, a concepção epigenética probabilista considera os factores biológicos e contextuais como reciprocamente interactivos e com o mesmo poder para alterar o curso do desenvolvimento,

(1970, cit. por Lerner, 1987; Lerner, 1995) pretende exactamente dar conta da impossibilidade de prognosticar o desenvolvimento individual, estabelecendo uma distinção crucial entre padrões normativos ou *trajectórias* do desenvolvimento, e a variação individual em torno de tais trajectórias. Relacionado com este, o conceito de plasticidade vem reforçar a ideia de que o potencial para a mudança existe ao longo da vida. A plasticidade, conceito de raízes biológicas, é uma qualidade dos processos evolutivos e ontogénicos que permite ao ser humano (e a outras espécies) alterar o seu comportamento adaptando-se aos requisitos de um determinado contexto. O resultado obtido é denominado por flexibilidade (Lerner, 1987).

A noção de plasticidade do desenvolvimento humano permite encarar com grande optimismo a possibilidade de intervenção e promoção desse mesmo desenvolvimento. Por outro lado, está também implícita a noção de que o curso do desenvolvimento é passível de alteração nos dois sentidos, ou seja, para melhor, ou para pior. A complexidade do fenómeno, no que tem de comum e de único, bem como a sua dependência dos factores contextuais apela, segundo Lerner (1987), para a necessidade de abordagens multidisciplinares pautadas por grande rigor metodológico.

4.2. A parentalidade²⁴ numa óptica contextual-desenvolvimental

A concepção de parentalidade apresentada pelo autor está impregnada de noções oriundas da perspectiva contextualista do desenvolvimento humano (Lerner, 1986), a qual, como referimos, se focaliza nas relações sempre em mudança entre as pessoas em desenvolvimento e os seus contextos. Implica assim níveis de organização múltiplos que se vão alterando através de relações interdependentes, que ocorrem ao longo da vida do indivíduo e ao longo da história (Lerner & Lerner, 1987).

sendo as mudanças por isso mesmo probabilísticas. (Lerner, 1995). Mais pormenores podem ser obtidas em Gottlieb, (1998).

²⁴ O conceito de parentalidade, tradução directa do termo inglês *parenting*, faz parte desde há alguns anos da terminologia básica da psicologia, sendo objecto de inúmeras referências na literatura da especialidade

A parentalidade designa um conjunto de comportamentos relacionais que ocorrem ao longo da vida entre indivíduos de diferentes gerações, nos domínios da sobrevivência, reprodução, *nurturance*²⁵ e socialização. Na espécie humana, as competências de parentalidade proporcionam aos membros da geração mais nova:

- Sucesso reprodutivo
- Aprendizagem, ao longo da infância, quanto à forma de enquadramento no nicho ecológico²⁶ correspondente
- Conectividade e interdependência entre gerações

Tal como outros comportamentos humanos, a parentalidade é um comportamento simultaneamente biológico e social. A sobrevivência biológica implica também o ajustamento do indivíduo a outros membros da espécie que com ele partilham um contexto, e neste sentido, a parentalidade envolve bastante mais do que a prestação de cuidados por parte dos pais à criança. Implica relações bidireccionais entre membros de, pelo menos, duas gerações, pode abranger todas as áreas dos respectivos espaços de vida, e na medida em que possui uma dimensão cultural e histórica, pode implicar todas as instituições de uma dada cultura, inclusive as educativas, as económicas, políticas e sociais. Nesta perspectiva, a parentalidade implica diversidade, na medida em que está relacionada com o contexto, com as características da criança, dos pais, do grupo social e do tempo histórico, pelo que a sua compreensão implica atender a todas estas fontes de variação (Lerner, Castelino, Terry, Vilarruel & McKinney, 1995).

²⁵ Os termos nature/nurture são por demais conhecidos no léxico da psicologia, motivo pelo qual se optou por incluir o termo no original.

²⁶ De acordo com Bronfenbrenner (1989), nicho ecológico é uma região específica do ambiente, particularmente favorável (ou desfavorável) ao desenvolvimento de indivíduos com determinadas características pessoais. Neste contexto, no entanto, o termo é utilizado com um sentido menos preciso.

4.3. A criança activa no seu próprio desenvolvimento

Como vimos até aqui, uma das ideias fundamentais expressa nesta abordagem é a de que a vida humana abrange vários níveis (individual-biológico, individual-psicológico, diádico, familiar, cultural, histórico), e que em qualquer altura do desenvolvimento, as variáveis de um ou de vários destes níveis podem afectar o funcionamento da pessoa. Entre todos os níveis existe uma interacção dinâmica, e cada nível pode ser o produto ou produtor de mudanças nos restantes.

A ideia de que mudanças a um nível estão dependentes reciprocamente de mudanças nos outros níveis, está relacionada com a noção de plasticidade dos processos de desenvolvimento. Por outro lado, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico individual, significa também que o indivíduo pode alterar o contexto onde está inserido, podendo actuar como produtor de seu próprio desenvolvimento (Lerner & Lerner, 1987).

No domínio da parentalidade, esta ideia está implícita no conceito de relação bidireccional entre pais e filhos (Lerner et al., 1995). Assim, a parentalidade não depende apenas dos pais, mas também da criança, através dos denominados *efeitos da criança*, os quais emergem fundamentalmente em função da sua individualidade. Por outro lado, os pais reagem também em função das suas próprias características, constituindo-se assim uma espécie de função circular no desenvolvimento individual. A individualidade da criança transacciona com a individualidade dos pais, num processo que se prolonga no tempo, sendo as crianças, nesta asserção, produtoras do seu próprio desenvolvimento – a forma como o adultos se comportam relativamente aos seus filhos depende muito da forma como os filhos se comportam com os pais, desde a infância até à idade adulta.

O mesmo se pode afirmar quanto às relações que a criança estabelece com outros ao longo do seu desenvolvimento. Este “*efeito da criança*” é determinado em grande parte pelas suas características individuais, e como sabemos, cada criança é única em termos da sua

herança biológica e do meio em que se desenvolve. Autores como Scarr (1983, 1988) defendem um ponto de vista essencialmente genético na concepção da criança activa no seu desenvolvimento. Como resultado do seu genótipo, as crianças seleccionariam selectivamente diferentes aspectos do meio, solicitando determinado tipo de respostas e ignorando outras. Assim, existiria um tipo de relação evocativa e activa entre genótipo e ambiente, e o desenvolvimento seria por consequência guiado pela informação genética, com resultados variáveis e probabilísticos, impossíveis de explicar por nenhum tipo de lei geral.

A importância atribuída à individualidade e aos “efeitos da criança”, foi consubstanciada também em estudos sobre o temperamento. Assim, de acordo com as suas características temperamentais específicas, as crianças apresentariam diferentes tipos de estimulação aos pais. Estes, por sua vez, reagem de forma diferente, não só porque processam os estímulos de forma diferente, mas porque também eles possuem um grau de individualidade. O *feed-back* que os pais providenciam aos filhos seria, pois, consequência da estimulação específica recebida dos filhos e da sua própria individualidade.

4.4. O conceito de melhor ajustamento²⁷

A função circular anteriormente referida não permite no entanto dar conta de toda a especificidade das relações entre a criança e o seu ambiente próximo. Uma das respostas possíveis é o modelo já clássico do *melhor ajustamento*, inicialmente proposto por Thomas e Chess (1977, 1981). No essencial, o modelo prevê que o desenvolvimento da criança será tanto mais adaptado quanto melhor for o ajustamento/encaixe entre suas características e as exigências/expectativas do contexto relativamente a ela. As exigências ou constrangimentos impostos pelo contexto variam em função das suas características sociais e físicas, e podem tomar a forma de atitudes, valores ou expectativas. Por outro lado, essas exigências são também consequência dos atributos comportamentais de *outros significativos*. A resposta da

²⁷ No original *goodness of fit*.

criança a estas exigências depende antes do mais das suas características individuais, e é essa individualidade que constitui a base do *feed-back* que irá receber do meio.

De acordo com o modelo, um funcionamento social e psicológico adaptado não está dependente das características individuais da criança de *per se*, nem tão pouco da natureza das exigências dos contextos que fazem parte da sua ecologia, mas do emparelhamento entre ambas. As crianças cujas características se ajustam aos contextos onde vivem receberão mais apoio e *feed-back* positivo do meio, e evidenciarão um funcionamento psicológico mais adaptado (Lerner & Lerner, 1987). Como é óbvio, os pais são componentes chave nesta relação, embora as relações bi-direccionais que se estabelecem entre estes e as crianças devam ser inseridas no contexto social mais global, tomando na devida conta as dimensões culturais e históricas que as enquadram (Lerner, 1998). Neste sentido, e conforme se verificou no estudo comparativo de Super e Harkness (1981, cit. por Lerner & Lerner, 1987), as mesmas características temperamentais das crianças podem ter um impacto muito diferente nos pais, em diferentes culturas.

O contexto social e cultural contribui definitivamente para as relações bidireccionais que se estabelecem entre os pais e as crianças, pois estas relações não ocorrem isoladamente. Pais e crianças desempenham outros papéis sociais – uma mãe é simultaneamente mulher de outra pessoa e/ou filha de alguém, a criança poderá ou não ser irmão e/ou amigo de outras crianças. Estes papéis advêm das relações estabelecidas com outros grupos sociais ou seja, com outras redes sociais. Logicamente, o tipo de relações experienciadas por pais e filhos nestas outras redes sociais, irá também influenciar a relação pais-filhos. Assim, por exemplo, a criança com fraco desempenho na escola poderá ver também alterada a qualidade da relação com os pais. Por seu turno, os pais de uma criança com temperamento difícil poderão experienciar problemas a nível do emprego.

O contextualismo desenvolvimental parte então do pressuposto que o organismo e o contexto se encontram fundidos ao longo de toda a vida e ao longo da história, não podendo ser separados. As interações dinâmicas entre pais e filhos ocorrem tanto no domínio social e externo, como podem também ocorrer ao nível biológico interno – como por exemplo nos casos em que um progenitor interfere na dieta da criança, por motivos religiosos ou até por motivos económicos. Os mundos interior e exterior da criança encontram-se fundidos e num estado de interação dinâmica, o mesmo acontecendo com os pais e com a relação entre estes e a criança – sendo cada um parte de um sistema mais lato de relações fusionais entre diversos níveis que no seu todo compõem a já referida ecologia do desenvolvimento humano.

4.5. A ontogenia e o relativismo histórico e contextual

Ao quadro complexo descrito anteriormente, no qual o desenvolvimento pressupõe a existência de relações bidireccionais ao longo do espaço de vida em todos os níveis que compõem a ecologia do indivíduo, acresce a dimensão temporal, ou histórica (Lerner 1991, 1998).

Embora seja tradicional em psicologia do desenvolvimento presumir que os processos básicos do desenvolvimento humano ocorrem de forma invariante independentemente do tempo e lugar, os resultados de estudos diversos que documentam o impacto profundo da mudança histórica na vida individual e familiar, apontam numa outra direcção, questionando os pressupostos ontológicos que lhe estão subjacentes (Lerner, 1998; Lerner et al., 1995). Como tal, seria necessário reinterpretar a teoria e a investigação psicológica sobre a ontogenia infantil, admitindo a mudança histórica e a diversidade contemporânea e contextual por ela originadas como fontes possíveis de covariação.

A história, ou a mudança ao longo do tempo, é uma dimensão omnipresente, um nível de organização que está implícito em todos os outros. Admite-se assim que a estrutura e a função das variáveis, em qualquer nível de organização, mudam com o tempo. Ao nível biológico, a mudança estrutural decorrente da história está patente no conceito de *evolução*. O conceito de *progresso* tem, no domínio social, um significado equivalente, exprimindo as mudanças nas estruturas sociais e institucionais resultantes da passagem do tempo (Lerner, 1996).

Na mesma ordem de ideias, é necessário, no estudo do desenvolvimento, a tomada em conta de fenómenos como a diversidade humana e variação contextual. A criança “genérica”, desinserida no tempo e no espaço, não pode nem deve ser objecto da investigação psicológica.

5. Conclusão geral

As três perspectivas apresentadas contribuíram para enquadrar do ponto de vista teórico o presente estudo, e se bem que cada uma constitua uma abordagem coerente do desenvolvimento psicológico, destacando aspectos únicos na compreensão dos processos implicados, partilham entre si uma série de pressupostos e pontos de vista sobre a natureza e a organização do desenvolvimento humano e sobre os mecanismos implicados. Salientamos nesta conclusão alguns dos aspectos mais relevantes.

Uma das ideias que destacamos é a de que o processo de desenvolvimento tem tanto de comum como de único, nele desempenhando o indivíduo um papel preponderante, em função das suas características pessoais. Vários modelos e conceitos pretendem dar conta da forma como os factores individuais interagem com os factores contextuais na produção de trajectórias desenvolvimentais específicas. Conceitos como o de melhor ajustamento

(Thomas & Chess, 1981), ou reacções evocativas (Scarr, 1988) tentam explicar o curso único que tomam alguns processos de desenvolvimento, em função do emparelhamento específico entre as características da criança e do meio. No presente estudo, foi dada particular atenção às características individuais e ao seu papel, presumindo-se que essas características estão também envolvidas na determinação dos resultados nas crianças: umas como características geradoras do desenvolvimento, outras como perturbadoras do desenvolvimento.

A metáfora dominante no estudo do desenvolvimento e socialização da criança é predominantemente bidireccional – a criança desempenha um papel activo na modelação das características do meio. O ênfase é colocado, como vimos, nos processos e na mudança.

O contexto do desenvolvimento é tão importante como as características da criança na determinação do sucesso desenvolvimental (Sameroff & Fiese, 2000). O contexto do desenvolvimento é uma realidade dinâmica que advém das relações entre os vários níveis que compõem a ecologia do indivíduo. Cultura e família são dois importantes sistemas reguladores do desenvolvimento, e determinantes dos comportamentos de parentalidade. O conceito de interacção dinâmica surge em todo este contexto como uma característica básica dos processos intraindividuais, dos processos que ocorrem nos sistemas ambientais e dos processos de interacção entre o indivíduo e as características proximais e distais da totalidade do sistema pessoa-ambiente.

A concepção holística, ecológica e sistémica do desenvolvimento alerta para o papel desempenhado pelos factores dos vários níveis do contexto. “*Não é possível mexer apenas numa coisa.*”²⁸ é uma das primeiras leis da ecologia, sabendo-se que os mecanismos de *feedback* farão com que qualquer acção individual tenha inexoráveis repercussões e consequências nos vários níveis do sistema (Garbarino et al., 1997). Ao abordar um contexto culturalmente diferente, como é vulgar acontecer na avaliação e intervenção psicológicas, corremos o risco de ignorar a totalidade dos factores em jogo e o complexo e emaranhado sistema de relações que se desenvolveu entre eles.

²⁸ *You can never do just one thing* (Garbarino et al., 1997)

Os conceitos de representações e de práticas familiares propostos por Sameroff e Fiese (2000) contribuem para compreender o processo de transacção implicado nas relações pais-filhos. As práticas familiares acabam por adquirir significado ao longo do tempo traduzindo-se simbolicamente pela família representada. Por seu turno, esta vai afectar a forma como os membros da família se comportam, e por isso mesmo afecta as próprias práticas familiares. A este quadro complexo, acresce ainda uma dimensão transgeracional, já que as práticas de parentalidade resultam também de atribuições por parte dos progenitores, atribuições essas desenvolvidas no contexto das suas história familiar passadas.

No presente estudo, a concepção de que o desenvolvimento humano ocorre num ambiente que é afinal um sistema de sistemas, do qual o próprio indivíduo faz parte, é particularmente relevante. Nesta óptica, o que acontece no microcontexto familiar não é independente de variáveis mais globais, como o local onde a família vive ou as suas características urbanísticas.

Salientamos também a noção de processo proximal e a sua relevância no desenvolvimento, bem como a sua aproximação com a parentalidade. Ambas as noções surgem como particularmente relevantes para a compreensão de um conceito chave do presente estudo: a qualidade do ambiente familiar. Apresentada como um conceito essencialmente relacional, a parentalidade contribui para definir os contornos do contexto de socialização familiar, constituindo, nesta óptica, um processo ou conjunto de processos proximais, a que continuaremos a dar atenção em capítulos posteriores.

Finalmente, impões-se uma última reflexão quanto às implicações práticas das perspectivas teóricas que seleccionamos. O enquadramento conceptual assim caracterizado, se bem que deixe antever a impossibilidade de prognosticar o processo de desenvolvimento, aponta contudo para a sua flexibilidade, e *grosso modo*, para a validade da intervenção psicológica tendente a promover o desenvolvimento e a alterar as consequências nefastas de meios menos estimulantes. A metáfora ecológico-sistémica permite também clarificar as

condições básicas para a validade da investigação psicológica, cujo objectivo, em última análise, será a aplicação de conceitos e metodologias no laboratório natural que é, afinal, o mundo real, onde a compreensão dos fenómenos deve prevalecer sobre a tentação de os prognosticar. Nesta perspectiva, a investigação psicológica básica e a intervenção são, como refere Lerner (1995), um só e o mesmo processo. A ciência no modo de descoberta, como geradora de hipóteses orientadoras de posteriores investigações e em que a busca de certezas absolutas cede lugar à compreensão dos processos, é certamente uma das ideias a reter.

CAPÍTULO 2

A FAMÍLIA, CONTEXTO BÁSICO DO DESENVOLVIMENTO E SOCIALIZAÇÃO

1. Introdução

No capítulo anterior procedeu-se à apresentação dos quadros de referência teóricos que enquadram o presente trabalho e que funcionam como a lente grande angular, suficientemente amplos para fornecer um suporte consistente e securizante do ponto de vista conceptual. Referimo-nos aos pressupostos ecológico-sistémicos, transaccionais e contextuais-desenvolvimentais, que são apresentados na figura 1. A conjugação destes três pressupostos permite-nos uma visão da família como um sistema dinâmico de relações interpessoais recíprocas, inserido em múltiplos contextos de influência que sofrem processos sociais e históricos de mudança (Rodrigo & Palacios, 1998).

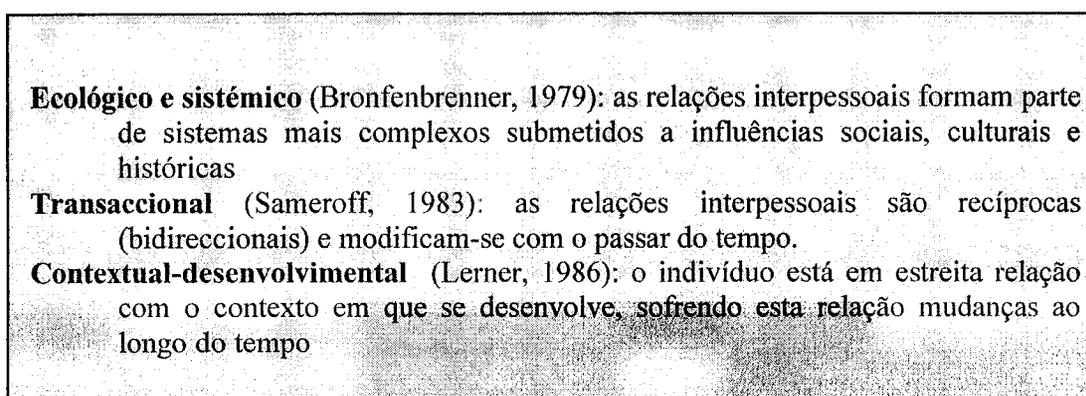


Figura 1 – Três pressupostos básicos para o estudo do sistema familiar (adaptado de Rodrigo & Palacios, 1998)

No presente capítulo, é feita uma aproximação ao nosso objecto de estudo. Nesse sentido, focalizaremos a nossa atenção na família, caracterizando o seu papel central como contexto socializador e cenário de interações, não sem antes salientar duas características essenciais que se tornam evidentes nos estudos mais actuais sobre os processos familiares e a socialização infantil, características essas a que fizemos ampla referência no capítulo anterior. A primeira refere-se à tomada em consideração da bi-direccionalidade dos processos intrafamiliares assumindo-se a natureza interactiva das relações pais-filhos. Uma segunda característica, não menos importante, refere-se à interdependência entre os processos familiares e a socialização e outros contextos ecológicos em que a família está inserida.

Ao longo deste capítulo, são apresentadas em primeiro lugar as transformações ao nível da família nas sociedades ocidentais, recorrendo a uma dupla perspectiva: as alterações macro-históricas nas funções desempenhadas pela família e as concomitantes alterações na concepção social da infância.

Como ficou referido no capítulo anterior, a dimensão histórica faz parte integrante do desenvolvimento humano, constituindo um nível organizador adicional e funcionando como um pano de fundo, que enquadra os vários contextos ou subsistemas em que o indivíduo se integra. Tradicionalmente a psicologia do desenvolvimento estudou funções como a emoção, a cognição, a personalidade, considerando-as como processos básicos, e generalizáveis através do tempo e lugar. Presentemente, novos paradigmas conceptuais e metodológicos, bem mais abrangentes, surgiram no panorama da psicologia, integrando a mudança histórica, a variação contextual e a mudança desenvolvimental, bem como as relações transaccionais que entre elas se desenvolvem e dando conta dos limites de um estudo descontextualizado e atemporal dos indivíduos. É nosso objectivo, ao longo deste capítulo, contribuir para o enquadramento do processo de socialização e desenvolvimento na família nessa matriz socio-histórica, que lhe confere significado.

Consequentemente, optamos por proceder ao enquadramento histórico da unidade de análise deste trabalho – a família – no intuito de melhor compreender o significado das alterações actualmente constatadas na sua forma e funções, às quais naturalmente não foram alheias as enormes transformações sociais verificadas nos últimos séculos. Como se verá, tais alterações estão relacionadas com concepções diferentes sobre a criança e com a definição dos próprios estádios do desenvolvimento infantil. Muitos são os autores que, neste domínio, advogam uma aproximação entre a psicologia do desenvolvimento e educação e disciplinas como a sociologia da família (Ambert, 1992; Belsky, 1981; Hareven, 1985), e de facto tem-se assistido a um interesse recrudescido pelo estudo da evolução da família ao longo de diferentes períodos históricos. Uma tal abordagem é simultaneamente molecular e molar: o indivíduo é perspectivado no contexto das relações com os sistemas em que se integra, deixando o ênfase de ser colocado em agentes sociais individuais (pai, mãe, criança); por outro lado, as relações são abordadas num espaço e tempo que lhe conferem propósito e significado. Família e práticas familiares mudam, influenciadas indelevelmente pelas mudanças à sua volta e a este facto a psicologia e os psicólogos não podem mais voltar as costas.

Ao longo do capítulo, abordaremos ainda o papel da família no processo de socialização e desenvolvimento da criança, dando conta do panorama actual do estudo da criança no sistema familiar, pondo em destaque factores de ordem familiar relevantes para a modelação desse mesmo desenvolvimento individual. Com este objectivo em mente, serão destacados alguns dos estudos efectuados no domínio e salientados os seus contributos na clarificação da problemática do desenvolvimento no contexto da família .

2. A família, contexto básico do desenvolvimento

Na perspectiva ecológica, a família constitui um microsistema básico, no seio do qual todos os membros se influenciam mutuamente. Adicionalmente, a família serve de *interface* entre o indivíduo e a sociedade, embora nem sempre exista consenso entre o que a família modela e ensina aos seus membros e aquilo que a sociedade valoriza ou necessita. Na verdade, o equilíbrio de poderes entre o indivíduo, a família e a sociedade, não é um conceito absoluto, mas variável com o contexto histórico-cultural, pelo que a revisão de alguns aspectos da evolução histórica da família pode ajudar a compreender alguns dos factores envolvidos. Posteriormente serão caracterizados os sub-sistemas que compõem o sistema familiar e referida a investigação levada a cabo em cada um deles.

2.1. A família numa perspectiva histórica.

Ao longo do tempo tem havido variações consideráveis na estrutura e composição das famílias, bem como na forma como respondem às alterações económicas e sociais. Neste sentido, Garbarino e Abramowitz (1992a) apresentam a distinção clássica proposta por Zimmerman entre três tipos básicos de famílias, associados a diferentes momentos históricos e reflectindo constelações específicas das forças sociais. A primeira é a **tribo**, ou **clã**, marcadamente autocrática, na qual os pais se impõem pela força e o indivíduo assume um papel subserviente. Um segundo tipo, a **família doméstica**, corresponde no essencial à família nuclear, e caracteriza-se por permitir um equilíbrio entre os objectivos do indivíduo, da família e da sociedade. A sociedade foi no entanto progressivamente usurpando algumas das funções e dos poderes que eram detidos pela família doméstica, sendo também cada vez menos forte a pressão social e a tradição que a mantinham unida. Em consequência, surge um terceiro tipo, a família **atomista**, marcadamente individualista, mais frágil e menos "natural". Este terceiro tipo de família, coincidente com o modelo ocidental actual, representa na

opinião de alguns autores um declínio, uma deterioração da família tradicional, enquanto que para outros constitui uma forma de adaptação simples e saudável às alterações das condições de vida.

Parece existir um certo consenso, por parte de estudiosos neste domínio, quanto ao facto de a família patriarcal alargada a várias gerações não constituir a estrutura típica familiar no período pré-industrial. Hareven (1985), baseando-se nas conclusões de estudos vários levados a cabo na década de setenta na Europa Ocidental e Estados Unidos, considera a família nuclear o tipo de estrutura familiar predominante nas sociedades pré-industriais. A relativa predominância do modelo de família nuclear em diversas partes do ocidente europeu desde os finais da idade média é, aliás, confirmada pelas investigações históricas mais recentes (Pinto, 1997).

Todavia, a família pré-industrial era extensa; além parentes directos, incluía frequentemente membros não aparentados, designados nos países europeus por assalariados, ou "criados". Tanto nas famílias burguesas urbanas, como nas casas de lavoura predominantes nas zonas rurais, os *criados* constituíam, no início do século 20, a forma mais vulgar de trabalho assalariado. Entre patrões e criados, desenvolviam-se relações mais semelhantes às relações familiares do que propriamente a contratos de trabalho. (Prost, 1991).

Os laços de parentesco possibilitavam a extensão da família nuclear para fora do agregado, evitando o seu isolamento. Esta rede de relações familiares permitia e promovia a iniciação profissional dos jovens conferindo-lhes simultaneamente protecção e segurança. A autonomia da família nuclear dependia fortemente deste tipo de relações de reciprocidade com a família alargada. Característica do século 19 e primeiras décadas do século 20, este tipo de organização familiar desenvolvia laços fortes entre os seus membros, e favorecia uma ligação muito activa entre a família e a comunidade.

Como já foi referido, embora tipicamente nuclear, a família pré-industrial assentava numa extensa teia de relações que estabelecia com a família mais alargada. Esta por sua vez, fazia a necessária mediação entre a família nuclear e outras instituições sociais. A família exercia também um rigoroso controle sobre os seus próprios membros. O marido era o chefe e exercia unilateralmente o poder paternal, não existindo normalmente partilha de poderes entre homem e mulher. Sobre os filhos os pais tinham poder absoluto, inclusive o de decidir sobre o seu futuro profissional e privado. O casamento era normalmente um assunto de família, dependendo directamente dos pais. Em certos casos, a tutela dos pais continuava a exercer-se mesmo após o casamento, especialmente se os filhos viviam sobre o mesmo tecto (Prost, 1991).

O fenómeno da industrialização, a reestruturação da economia e a urbanização crescente que se lhe seguiram, não foram como referimos, geradores de um novo tipo de estrutura familiar, já que o controle da fertilidade, o espaçamento dos nascimentos e a estrutura nuclear do agregado são fenómenos anteriores à industrialização (Hareven, 1985; Rossi, 1987). No entanto, afectaram profundamente as funções e valores familiares, bem como o período de ocorrência de algumas transições. Gradualmente, outras instâncias colectivas foram assumindo funções tradicionalmente desempenhadas pela família, como o treino profissional, a educação, a aprendizagem. O declínio na capacidade dos pais para preparar os filhos com vista à sua subsistência, traduziu-se também em menor capacidade de supervisão e controle, não sendo por acaso que surgiram nessa altura os primeiros sinais de abuso do trabalho infantil (Levine & White, 1987).

A família pós-industrial tornou-se uma unidade especializada, cujas únicas finalidades eram o consumo, a procriação e o cuidar das crianças. A escolaridade obrigatória e o seu progressivo alongamento contribuíram de forma marcante para esta alteração. Prost (1991) apelida este fenómeno de *desinstitucionalização* da família: o esvaziamento das suas funções tradicionais, provocou também uma mudança na sua

natureza, tornando-se progressivamente uma instituição menos forte, mais informal, mais privada e íntima.

A fragilidade e o empobrecimento funcional que caracterizam a família pós-industrial é concumitante com o aparecimento de novas profissões, como as assistentes sociais e os conselheiros de orientação profissional, que desempenham funções atribuídas à colectividade. A redução do número de membros, a focalização na criança e a menor integração na comunidade enfraqueceram as suas capacidades de adaptação da família, privando simultaneamente as crianças de oportunidades de experimentação de papéis (Hareven, 1985).

Estas transformações profundas foram acompanhadas por alterações em outras instituições, como o casamento, e no tipo de laços desenvolvidos entre marido e mulher. Na primeira metade do século, o casamento permitia lançar as bases de uma realidade social perfeitamente definida e claramente legível na colectividade. Constituía um contrato durável, dissolvido apenas por motivos graves e onde os sentimentos não desempenhavam um papel definitivo, prevalecendo normalmente os aspectos materiais. Os valores familiares sobrepunham-se aos valores individuais, e os aspectos institucionais encobriam as realidades afectivas. Casar era antes do mais, formar uma equipa.

Este estado de coisas começou a mudar na maior parte dos países europeus cerca dos anos 30, embora em Portugal, por motivos que derivaram da realidade socio-política vigente, estas alterações só se tenham começado a sentir mais tarde, por volta de anos 70. Em França, o movimento estudantil de Maio de 68 ampliou de forma considerável certas tendências: o feminismo, o movimento a favor da contracepção, a dissociação sexualidade-procriação, o primado do amor e da sexualidade. Progressivamente, o casamento deixa de ser uma instituição e passa a ser uma formalidade, aumentando consideravelmente o número de casais "não casados".

A concepção tradicional do casamento como uma união para a vida, foi sendo progressivamente alterada, à medida que se aceitava o primado da liberdade individual. Novas leis referentes ao divórcio, nomeadamente o divórcio por mútuo consentimento, foram também introduzidas, contribuindo para o seu rápido incremento, particularmente nos grupos socialmente mais favorecidos. As famílias monoparentais tornaram-se mais frequentes, quer pelo divórcio, quer porque aumentou também o número de mães voluntariamente solteiras. Às mães passou a ser permitido o exercício do poder paternal, pelo que os laços entre mães e filhos tendem a tornar-se a única relação familiar estável e sólida¹. Por seu turno, os homens foram assumindo cada vez com mais frequência funções tradicionalmente desempenhadas pelas mães.

Perante um tal cenário, é lícito interrogarmo-nos se as mudanças verificadas traduzirão um empobrecimento a nível social e humano, como alguns pretendem, ou se estão em jogo alterações que apenas exprimem adaptabilidade. Não é possível dizer até que ponto a perda de grande parte das funções familiares juntamente com a diminuição do número de membros poderá ter tido efeitos na dinâmica interna e na qualidade do ambiente familiar (Hareven, 1985). Não obstante, estas alterações diminuíram consideravelmente a pressão que a família exercia sobre os seus membros havendo mais espaço para a individualidade de cada um (Prost, 1991).

É já um cliché dos nossos dias a expressão de preocupação com as alterações verificadas na estrutura e estabilidade da família moderna. A sua fragilidade é evidente, e o enfraquecimento e ruptura dos elos que ligam entre si os seus membros são fenómenos constatados frequentemente. É fácil no entanto deixarmo-nos seduzir pela ideia de que o tempo em que vivemos é o pior, e encarar como empobrecimento ou deterioração, fenómenos que poderão reflectir adaptação à mudança. (Garbarino &

¹ As alterações verificadas ao nível da família têm merecido a atenção de investigadores no domínio da psicologia, como é patente em teses de mestrado e doutoramento recentemente publicadas e para cuja leitura se remete.

Abramowitz, 1992a). Como alternativa, a adoção de uma perspectiva relativista, em termos culturais e históricos, é certamente mais correcta.

Uma outra questão em aberto é a de saber se o padrão de evolução encontrado será generalizável a outros grupos sociais e étnicos, tudo levando a crer que as mudanças históricas da família não são lineares, nem transversais a todos os grupos sociais.

Assim, se por um lado importa perceber como é que o momento histórico-político contribuiu para as alterações na estrutura e funções da família e, consequentemente, para o desenvolvimento do indivíduo, é também importante analisar estes processos em função das características das pessoas e dos contextos ambientais mais ou menos próximos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Enquadrando devidamente todos estes factores, talvez possamos compreender melhor o que se passa ao nível do indivíduo.

2.2. Evolução histórica das concepções acerca da infância

Diferentes períodos históricos corresponderam a diferentes padrões de educação infantil (Bronfenbrenner & Morris, 1998) bem como a formas diferentes de pensar acerca da criança. O reconhecimento da infância como realidade social a considerar remonta a pensadores e filósofos de meados do século XVII. Comenius e Calvino foram alguns dos que expressaram as suas ideias, embora opostas, sobre a criança e a forma de a educar. Assim, embora as concepções de infância fossem diferentes, era evidente a preocupação com o processo de formação e educação das crianças, e com o papel a desempenhar pelos adultos neste processo.

Foi, porém, Rousseau, quem marcou de forma indelével as concepções que nos últimos 150 anos se foram desenvolvendo acerca da infância, bem como o trabalho e o pensamento de muitos pioneiros da educação e da intervenção infantil, como é o caso de Froebel, Pestalozzi, Montessori, e muitos outros (Pinto, 1997).

A descoberta da infância como período sensível e determinante do desenvolvimento humano ocorreu, segundo Hareven (1985), nos primórdios do século passado, e foi consequência de factores socio-histórico-culturais: a emergência da família de tipo doméstico, a separação entre o ambiente familiar e profissional, o papel assumido pelas mulheres no seio da família, o primado do sentimento e dos laços afectivos entre marido e mulher por oposição aos casamentos de conveniência e o enfraquecimento dos laços familiares alargados. A redução no número de filhos permitiu que as crianças recebessem uma maior dose de atenção e de recursos durante um período maior das suas vidas (Levine & White, 1987). A prioridade deixou de ser a quantidade, passando a ser a qualidade de vida da criança. Este fenómeno que ocorreu na Europa nos finais do século 18 e início do século 19, e que Ariès (cit. por Rossi, 1987) designa pelo início da era da *criança-rei*², marcou um ponto de viragem a nível das crenças e ideias parentais, traduzindo-se ainda em práticas como o controle da fertilidade, que marcaram profundamente a evolução social.

A inexistência anterior de uma concepção de infância não implicava necessariamente que as crianças fossem negligenciadas ou ignoradas, ou que não fossem objecto de afecto parental, mas antes que acediam mais rapidamente ao estatuto de adulto. Assim, mal alcançavam a "idade da razão", o que acontecia cerca dos 7 anos de idade, e manifestavam alguma independência relativamente aos cuidados da mãe ou da ama, as crianças eras gradualmente integradas na sociedade dos adultos (Pinto, 1997).

Se até dada altura as crianças reforçavam o estilo de vida familiar, constituindo recursos importantes, quer trabalhando e contribuindo para a economia familiar, quer

² No original, *l'enfant-roi*. (cit. de Rossi, 1987, pg. 37)

desempenhando algumas funções cujo impacto era predominantemente positivo (por exemplo, tomando conta dos irmãos), a introdução de alterações como as que referimos anteriormente, (por ex. a escolaridade obrigatória) tornou as crianças menos disponíveis para ajudar os pais e a família. De objecto essencialmente utilitário, a criança passou a objecto de valor sentimental (Ambert, 1992). Nos nossos dias, as crianças necessitam de utilizar os recursos familiares para sobreviver, pelo que deixam de constituir uma mais-valia em termos económicos, tornando-se um factor de custo. Progressivamente, no entanto, a criança tornou-se objecto de maior afecto e devoção parental, sendo também maior a dependência emocional dos pais em relação aos filhos (Ambert, 1992). Simplificando, a escola assegura o ensino e a aprendizagem das regras de vida em sociedade, restando aos pais alimentar, vestir e sobretudo amar os filhos, sob o controle do poder público o qual, em última instância, tem como função verificar se a família cumpre correctamente essas tarefas.

Na última metade do século 20, as mudanças no papel educativo desempenhado pela família foram muito rápidas. O jardim de infância generalizou-se como contexto alternativo de guarda e educação, sendo considerado um substituto desejável da família. A norma deixou de ser conservar as crianças em casa o mais possível e a partir de anos 60, impôs-se definitivamente a ideia de que é melhor a criança frequentar uma creche do que ficar todo o dia com a mãe. Os pais ignoram como ocupar os filhos, procurando actividades de lazer alternativas e colónias de férias, e, de uma forma geral, contextos mais estimulantes e educativos do que meramente a família. Os contextos educativos formais assumiram definitivamente preponderância relativamente aos naturais.

Desde cedo, as crianças desenvolvem as suas próprias relações e formam-se grupos de amigos e colegas. O grupo dos pares assume-se com um contexto primordial de socialização. A família têm que competir com outros centros de interesse, e torna-se menos livre para escolher e para decidir, repartindo forças com outros contextos socializadores que assumem importância crescente. A intervenção pública na educação das crianças alarga-se, e desde que nasce, a criança é objecto de interesse por parte das

instâncias públicas. É reforçada a vigilância médica, e fomentado o parto hospitalar, por oposição ao parto em casa. Progressivamente, a socialização da criança deixa de ser o apanágio da família, aumentando o peso e o interesse do poder público. Este controle permite, em última análise e nos casos mais críticos, a inibição do poder parental.

Na opinião de Ambert (1992), uma das razões do interesse recente pelo efeito que as crianças têm nas famílias deriva justamente do facto de, no passado, as crianças terem desempenhado um efeito fortalecedor das famílias, enquanto que nas últimas décadas, esse efeito é essencialmente negativo: as crianças são menos úteis aos pais, custam mais dinheiro e complicam, pela sua presença, o estilo de vida familiar. Durante todo o século 19 e início do século 20, as crianças das classes operárias constituíam um importante ganha-pão familiar; os pais contavam com os ordenados dos filhos mais velhos enquanto que os mais novos ajudavam nas tarefas domésticas. Nas zonas rurais, as crianças constituíam uma mão-de-obra adicional e gratuita, e os pais dispunham de poder para usar as suas crianças, bem ou mal, em seu benefício. Nos dias que correm, a situação alterou-se drasticamente, embora, como todos sabemos, prescindir dos proveitos económicos que advêm da utilização da mão de obra infantil não seja consensual no caso de famílias oriundas dos estratos mais desfavorecidos. Será esta uma questão meramente económica ou intimamente imbricada nos valores e normas socio-culturais prevalecentes em certos grupos?

Estranhamente, no entanto, a situação e condições de vida das crianças assumem tanto mais relevância em termos da atenção social que despertam, quanto menor o seu peso no conjunto da população. O interesse redobrado por este período etário, característico do mundo ocidental contemporâneo e relativamente ao qual Portugal não constitui excepção, originou entre outras medidas, a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança pelas Nações Unidas. No entanto, a infância continua a ser o grupo etário mais sacrificado e sujeito aos efeitos negativos de fenómenos como a guerra, a pobreza e a opressão. Seguindo esta linha de pensamento, Sarmiento e Pinto (1997) destacam uma série de paradoxos actuais no que diz respeito à concepção da infância;

assim, embora as desejem e expressem cada vez mais gosto pelas crianças, os adultos produzem-nas cada vez menos, e dispõem cada vez de menos tempo para estar com elas; a importância das crianças é reconhecida pelos políticos, mas cada vez menos as suas decisões as tomam em linha de conta; reconhece-se a necessidade de responsabilizar os pais pelos seus filhos, mas são reduzidas as condições de vida que lhes permitem fazê-lo. Enfim, de uma maneira geral, se por um lado aumenta a consciência e a visibilidade social da infância, a verdade é que por outro, se atrasam ou evitam reformas sem as quais as condições de desenvolvimento infantis não podem ser melhoradas.

Embora exista consenso quanto à altura em que se inicia a infância, o mesmo não acontece quanto à idade em que se deixa de ser criança (Sarmiento & Pinto, 1997). Diferentes pontos de vista (jurídicos, sociais, políticos, económicos e mesmo psicológicos) estabelecem diferentes limites dentro de um mesmo contexto sociocultural. Idêntica arbitrariedade existe entre diferentes contextos sociais e culturais, e como já vimos, entre diferentes momentos históricos. O problema subsiste quer adoptemos uma perspectiva diacrónica ou sincrónica. O que significa *ser criança* varia entre sociedades, culturas e comunidades e pode variar no interior de uma mesma família e de acordo com o estrato social. Identicamente, e como vimos, varia com o momento histórico e com a definição dominante em cada época (Sarmiento e Pinto, 1997), embora alguns autores numa perspectiva essencialmente pragmática, definam as crianças como *os descendentes não adultos que vivem em casa e dependem dos pais para a sua subsistência* (Ambert, 1992).

Seja qual for a concepção adoptada, é importante concluir que o conceito de infância não corresponde a uma categoria universal, natural, homogénea e de significado óbvio (Pinto, 1997), mas antes a um fenómeno que é específico a um tempo e a um local histórico, o resultado de uma construção gradual das sociedades moderna e contemporânea. As variáveis do contexto histórico determinam em grande parte os aspectos de variabilidade individual (Lerner, 1982), na medida em que determinam

novos papéis sociais para os indivíduos. Assim, ser rapaz ou rapariga, ter três ou treze anos, crescer numa zona degradada ou numa zona luxuosa, na província ou na cidade, ter muitos irmãos ou ser filho único, são constrangimentos importantes que determinam alguma heterogeneidade, e que deverão ser devidamente enquadrados.

A maioria das alterações constatadas nas modernas sociedades ocidentais parece traduzir-se numa melhoria generalizada das condições de vida das crianças, as quais são encaradas como um bem precioso e no qual as famílias investem grandemente.

Estas mudanças são por um lado quantitativas: mais crianças frequentam a escola, a mortalidade infantil é menor, um maior número de pessoas vive em grandes centros urbanos e as taxas de natalidade tendem a baixar. Por outro lado, há mudanças qualitativas, como a condenação e quase extinção do trabalho infantil e o reconhecimento dos direitos das crianças. Estas alterações traduzem mudanças fundamentais nos motivos pelos quais as crianças são geradas, na sua educação e nos objectivos delineados para as suas vidas.

Infelizmente, no entanto, estas conclusões abrangem apenas uma pequena parte da população infantil do nosso globo, mantendo-se as condições de extrema pobreza nas regiões do terceiro mundo, cujas consequências por demais evidentes não iremos referir no âmbito do presente trabalho. As iniciativas relacionadas com a protecção da criança, ou, como ultimamente ouvimos dizer, a protecção dos direitos da criança, dificilmente têm sentido quando somos confrontados com a situação degradante em que vive uma grande parte das crianças do mundo, para quem a principal tarefa da infância é, fundamentalmente, a de sobreviver.

2.3. Questões levantadas pelo estudo do papel da família no desenvolvimento da criança

A psicologia e mais particularmente os psicólogos interessados no estudo do desenvolvimento infantil, independentemente do ponto de vista teórico adoptado, desde sempre se debruçaram sobre a família na procura dos determinantes desse mesmo desenvolvimento, pelo que não é de estranhar que o estudo das relações entre as características da família e da criança seja um dos temas clássicos da psicologia infantil (Palacios, 1988). A investigação psicológica tem dedicado uma atenção considerável a factores familiares que determinam um risco acrescido de resultados negativos na criança, tais como problemas do comportamento, problemas a nível de saúde mental e delinquência. Contudo, menos atenção tem sido prestada ao papel que o contexto familiar pode desempenhar na promoção do desenvolvimento cognitivo da criança e do seu desempenho em contextos académicos (Fiese, 2001).

A família determina em grande parte a maior ou menor qualidade de vida dos indivíduos. As relações familiares são as relações sociais mais precoces e as mais duradouras que o ser humano vivencia, e se em muitos casos são positivas, também é verdade que para alguns, os efeitos poderão ser extraordinariamente negativos. Experiência gratificante e fonte de apoio e desenvolvimento para alguns, para outros o contexto familiar pode ser fonte de conflito e violência extrema com consequências físicas e emocionais muitas vezes irreversíveis.

O processo de socialização determina em última análise o papel que o indivíduo irá desempenhar na sociedade. Neste processo muitos agentes estão envolvidos, como os amigos, a escola, os media. No entanto, a transmissão de valores, de crenças e de comportamentos adequados compete antes de mais à família, que desempenha um papel predominante como agente básico de socialização, reforçado mais ainda pelo estado de dependência em que a criança se encontra.

A família desempenha um conjunto variado de funções, tanto em relação aos adultos – comunicação, afecto, satisfação sexual - com em relação às crianças, sendo a sobrevivência e a socialização sem dúvida as mais relevantes. (Palacios & Moreno, 1994). Estas funções contudo, serão analisadas com maior detalhe no capítulo seguinte.

Embora fosse interessante abordar a família como unidade social no âmbito das relações que estabelece com outras instituições sociais, decidimos face aos objectivos do presente trabalho e à vastidão que caracteriza o tema, restringir a nossa revisão a uma análise da família enquanto sistema socializador, procurando compreender os factores intra-familiares que influenciam o desenvolvimento dos seus membros.

De acordo com Baumrind (1973), a socialização é um processo pelo qual um indivíduo através da educação, aprendizagem e imitação, adquire os hábitos e valores que lhe permitem adaptar-se a uma determinada cultura, atingindo assim competência nas funções instrumentais e expressivas, processo esse em que os pais são determinantes. A este complexo processo de aquisições por parte da criança não são alheios, como já foi referido, outros contextos extra-familiares, que podem potenciar e expandir os conhecimentos e as atitudes desenvolvidos na família (Palacios & Moreno, 1994).

Como referimos, ao longo dos últimos séculos a família sofreu um grande número de alterações, levando a alterações substanciais ao nível da sua forma e configuração, cujo impacto no processo de socialização individual não pode ser ignorado. É cada vez mais evidente a interferência de agentes externos no processo de socialização infantil, fazendo com que os pais não estejam sozinhos no papel de agentes socializadores. A própria criança tem, como referimos na primeira parte deste capítulo, um impacto considerável neste processo. A televisão, a *internet*, o grupo dos pares, a escola e o sistema educativo, são exemplos de factores externos que fazem parte do contexto ecológico da criança e do seu ambiente de desenvolvimento.

É importante compreender como é que estas forças, exteriores à família, interferem no desenvolvimento infantil, pois só assim é possível utilizá-las como ajuda e reforço no processo de socialização. Por outro lado, o papel dos pais na socialização dos filhos não pode ser desvalorizado. Na nossa opinião, que partilhamos com autores como Kuczynski e Grusec (1997), e Parke e Buriel (1998), os pais são o lado forte da equação, detendo poder que lhes é atribuído não só biologicamente, como também cultural e socialmente. Estabelecem com os filhos relações significativas e conhecem-nos melhor do que qualquer outra pessoa, ocupando uma posição privilegiada para fomentar a aquisição de valores pro-sociais. Por mais que poderosa que seja a influência dos factores extra-familiares no desenvolvimento e socialização da criança, pelo menos no contexto das sociedades ocidentais actuais, os pais detêm um papel primordial, constituindo a parcela mais significativa do ambiente dos seus filhos. Assim, a família constitui um agente socializador por excelência, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social da criança não apenas a um nível genético, mas também pela selecção de um ambiente de vida (Fiese, 2001).

As abordagens clássicas sobre o desenvolvimento da criança no contexto da família caracterizaram-se pela adopção de perspectivas unidireccionais e de certa forma limitativas, procurando identificar características gerais do ambiente familiar e compreender o seu efeito no comportamento da criança (Ambert, 1992; Palacios, 1988). Algumas décadas atrás, a maior parte dos estudos realizados na área da psicologia do desenvolvimento focalizava-se nos efeitos que os pais tinham nas crianças, com ênfase particular na díade mãe-criança, menosprezando o contexto social em que estas interações ocorriam. Esta perspectiva unilateral opunha-se à conceptualização da criança como actor social, reduzindo-a ao papel de recipiente e futuro produto.

A esta concepção limitada, que contribuiu para estrangular o objecto de estudo, opõe-se uma outra concepção de socialização, mais funcional e influenciada pela sociologia, que integra os conceitos de interacção e reciprocidade entre os pais e a

criança (Ambert, 1992) prevalecendo a noção da criança como co-participante no seu próprio desenvolvimento, e a possibilidade de efeitos mútuos pais-criança.

Outros factores estão implicados no processo de socialização infantil, como é o caso dos *média* e dos grupos de amigos, inscritos na malha social que nos nossos dias envolve as famílias. Como já foi dito, a família não exerce o seu papel socializador em exclusivo e cada vez mais as crianças são sujeitas a influências que emanam do tecido social mais vasto. As crianças socializam-se entre si, possuem uma cultura própria que muitas vezes se impõe à família, e o papel socializador dos pais neste fenómeno é normalmente diluído. A comunidade envolvente, nesta perspectiva, pode reforçar ou, pelo contrario, prejudicar e até inviabilizar a função socializadora e educativa da família (Garbarino et al., 1997). Neste caso, torna-se ainda mais obvia a possibilidade da intervenção da criança na família como actor social, podendo os resultados ser positivos ou negativos (Ambert, 1992).

Não queremos com isto dizer que da literatura psicológica tenham desaparecido os estudos tradicionais orientados segundo modelos essencialmente unidireccionais. Maccoby e Martin (1983) efectuaram uma profunda investigação acerca dos processos de socialização na família e salientam desde logo a especificidade da relação entre pais e filhos, nomeadamente o caracter assimétrico da relação, na qual os pais detêm certamente maior poder e competência. Também Baumrind (1973) ressaltou o papel determinante que os pais detêm no processo de socialização, considerando o desenvolvimento da criança como fruto de interacções progressivamente mais complexas com os adultos socializadores – os pais - que durante os primeiros anos de vida têm o poder de controlar essas interacções.

Uma das linhas tradicionais de investigação mais criticadas surgiu no contexto das investigações sobre a díade mãe-criança, em que há tendência para focalização na mãe como agente causal dos problemas de ajustamento e emocionais da criança, considerando-se esta como desprovida de intencionalidade. O papel do pai no processo

era também normalmente ignorado, ou reduzido a um papel de suporte à mãe no desempenho do seu papel (Ambert, 1992). As tendências actuais vão no sentido de reconceptualizar o estudo da família e o desenvolvimento infantil, já que a inclusão do pai não constitui apenas uma relação adicional mas, pelo contrário, transforma a própria díade mãe-criança num sistema bem mais complexo, que inclui entre outros elementos, as relações conjugais (Belsky, 1981; Parke & Buriel, 1998). Contudo, salvo raras excepções, a maioria dos estudos focalizados nos efeitos da família sobre o desenvolvimento cognitivo da criança têm-se focalizado na díade mãe-criança, sendo o papel do pai como parte do subsistema familiar mais restrito a estudos centrados no desenvolvimento social da criança (Fiese, 2001).

Em suma, a literatura psicológica é vastíssima no que respeita à influência da família como contexto de desenvolvimento, tornando-se tarefa árdua proceder a algum tipo de categorização. Foi nosso intuito proceder nos pontos que se seguem a uma revisão dos tópicos que se afiguraram como mais pertinentes neste domínio. Face à vastidão do tema, houve que tomar decisões quanto à selecção dos aspectos a incluir nesta apresentação, correndo obviamente o risco de omissão de um ou outro aspecto relevante. A fim de tornar a tarefa um pouco menos árdua, utilizamos como fio condutor a revisão de Parke e Buriel (1998), integrando sempre que necessário outras perspectivas e estudos actuais no domínio da socialização no contexto familiar.

3. Investigação conduzida no sistema familiar e sub-sistemas que o compõem

A vida familiar caracteriza-se por uma apreciável complexidade. As crianças vão crescendo, novos filhos vão surgindo, e os próprios adultos passam por diversas fases ao longo da sua vida pessoal, o mesmo acontecendo com o casal.

Para dar conta da complexidade envolvida na dinâmica da família, as investigações mais recentes sobre os efeitos da família no desenvolvimento da criança adoptaram, como já foi referido, uma perspectiva sistémica, segundo a qual a família é considerada um sistema social organizado, constituído por diversos sub-sistemas, nomeadamente o sub-sistema pais-criança, o sub-sistema do casal e o sub-sistema da fratria. (Parke & Buriel, 1998). Cada um destes, logicamente, influencia e é simultaneamente influenciado pelos outros. Como qualquer sistema organizado, a família possui entre outras características³, uma estrutura hierárquica, o que implica uma distribuição de poder, sendo característico das famílias *saudáveis* a existência de um sub-sistema parental forte, que influencia outros sub-sistemas, como o da criança, ou dos irmãos (Fiese, 2001). Nos parágrafos que se seguem, cada um dos sub-sistemas referidos é analisado à luz da investigação existente, destacando o seu contributo na socialização e desenvolvimento da criança.

3.1. O sub-sistema pais-criança

A influência dos pais na socialização e no desenvolvimento dos filhos pode assumir formas diversas. Parke e Buriel (1998) utilizam um modelo tripartido onde são identificados três *modus operandi* possíveis dos pais, com impactos distintos na socialização: (i) parceiros da interacção, (ii) educadores e (iii) gestores ou organizadores das rotinas diárias.

O primeiro papel engloba interacções que se desenvolvem naturalmente entre os pais e as crianças; no segundo caso, os pais assumem explicitamente um papel educativo com o objectivo de transmitir valores ou normas culturais – fornecendo conselhos, apoio e

³ Segundo Fiese (2001), a família partilha com outros sistemas organizados três características: totalidade (*wholeness*), fronteiras e uma estrutura hierárquica.

orientações quanto às estratégias para gerir e negociar as situações de carácter social. Mais recentemente, tem sido reconhecido um terceiro papel, em que os pais funcionam como gestores ou provedores de oportunidades na medida em que organizam e são responsáveis pelas rotinas diárias e pelo ambiente em casa, ao mesmo tempo que regulam as oportunidades de contacto social e de experimentação cognitiva a que as crianças irão ter acesso fora do círculo familiar.

Os três tipos de papéis estão representados na figura 2

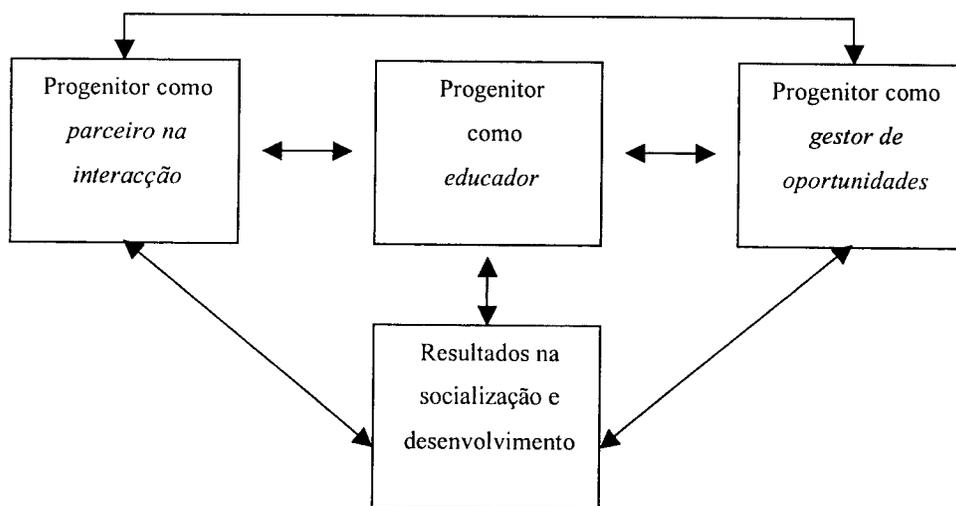


Figura 2. - Modelo tripartido de socialização parental, (adaptado de Parke e Buriel, 1998)

Ao longo desta exposição, daremos particular ênfase ao estudo das interacções pais-criança, e menos às intervenções dos pais com objectivos educativos, e ao seu papel como gestores das oportunidades de socialização e desenvolvimento, que serão abordados apenas sumariamente.

3.1.1 Os pais como parceiros: estudo das interacções pais-criança.

Inúmeras investigações abordaram a temática das relações pais-criança, tanto do ponto de vista das interacções como do ponto de vista dos estilos educativos. Alguns destes estudos têm um carácter descritivo como adiante veremos, incidindo em aspectos quantitativos ou qualitativos. Outros, com cariz exploratório, debruçam-se sobre as implicações dos estilos interactivos e dos níveis de envolvimento parental na socialização e desenvolvimento da criança.

O envolvimento materno e paterno é um dos domínios que tem recebido considerável atenção. O envolvimento parental tem vindo a ser estudado de forma comparativa entre pai e mãe, e nos últimos tempos muitos estudos se têm dedicado a aprofundar a questão do envolvimento do pai e dos resultados ao nível das crianças, com particular ênfase nos resultados ao nível da socialização. A literatura contém inúmeras referências quanto aos benefícios, para o sistema familiar, e para as crianças em especial, do assumir, por parte do pai de um papel activo e paralelo ao desempenhado pela mãe na interacção com os filhos. São referidos, entre outros, efeitos positivos na capacidade da criança para resolver problemas, no desenvolvimento do locus de controle interno, e ao nível da auto-estima e auto-confiança. Alguns autores referem ainda resultados visíveis no desenvolvimento cognitivo, na identificação em termos de género e de papel, e ainda ao nível do ajustamento social.

No entanto, apesar das alterações sociais verificadas no que respeita ao papel profissional activo da mulher, tudo leva a crer que a mudança nas atitudes culturais relativas à partilha de papéis entre homens e mulheres é apenas aparente e que a realidade é bem diversa nas famílias em que ambos os pais estão presentes. Na maioria dos estudos revistos pelos por Parke e Buriel (1998), subsistiam diferenças entre a quantidade de envolvimento materno e paterno, sendo em regra a mãe o progenitor mais disponível para a criança, independentemente do grupo étnico considerado. Estes

padrões diferenciais de envolvimento persistiam ao longo do desenvolvimento das crianças até ao período da adolescência.

Num estudo efectuado no nosso país, Torres e Silva (1998) salientaram identicamente a desigual repartição das tarefas domésticas nos casais portugueses, e a sobrecarga feminina, sendo as mulheres quem assegura o essencial dos cuidados prestados aos filhos. A participação masculina, sempre minoritária, era apesar de tudo um pouco mais expressiva nas actividades lúdicas com as crianças.

Também McBride e Mills (1992) constataram que o nível e a qualidade do envolvimento paterno nas gerações actuais não diferia grandemente do revelado pelos pais de gerações anteriores. Os pais incluídos no seu estudo participavam pouco na educação dos filhos, estando as mães mais disponíveis tanto em termos de interacção como de acessibilidade, mesmo nos casos em que a mãe tinha uma ocupação profissional.

O grau de envolvimento paterno aparenta estar de alguma forma relacionado com o estatuto de emprego materno, nomeadamente com o número de horas que a mãe trabalha. Esta variável constituiu, num estudo levado a cabo por Deutsh, Lussier e Servis (1993), o melhor indicador do grau de envolvimento paterno, juntamente com uma atitude liberal do pai quanto aos papéis sexuais. Por outro lado, o início precoce de uma carreira profissional por parte da mãe parece estar também relacionado com maior envolvimento do pai com os filhos até à adolescência (Gottfried, Gottfried & Bathurst, 1995).

São também notórias diferenças estilísticas entre o tipo de interacção materna e paterna. De uma maneira geral, embora os pais participem menos do que as mães nos cuidados prestados aos filhos, tudo indica que despendem uma maior percentagem do tempo disponível em actividades lúdicas (embora, em termos absolutos, as mães passem

mais tempo a brincar com os seus filhos do que os pais). As conclusões de Torres e Silva (1998) vão no mesmo sentido.

O tipo de brincadeiras que pais e mães implementam com as crianças são também diferentes. Os pais dedicam-se a actividades de tipo predominantemente físico e afectivamente mais carregadas, quer positiva quer negativamente, sendo as mães mais convencionais e recorrendo a brincadeiras mediadas verbalmente e de tipo mais didáctico. A existência de contrastes entre os estilos de interacção de mães e pais com os seus filhos pequenos está aliás bem documentada na literatura (Oliveri & Reiss, 1987) e alguns autores consideram mesmo que certos tipos de brincadeira entre os pais e os filhos podem promover a capacidade para compreender e descodificar pistas de tipo emocional, tornando-os mais competentes em relações futuras a desenvolver com colegas e amigos. De referir, no entanto, que a dimensão física característica da interacção lúdica entre pais e filhos, não é extensiva a todas as culturas, não tendo sido encontrada em estudos levados a cabo na Suécia, em Israel e em alguns países orientais como a China e a Índia, o que reforça o papel do enquadramento cultural como determinante das interacções familiares.

As diferenças qualitativas na interacção com os progenitores apresentam continuidade ao longo do desenvolvimento, prolongando-se até à adolescência. A complementaridade manifesta entre o envolvimento materno e paterno, em que o pai assume um papel de parceiro⁴ promovendo uma relação mais igualitária, poderá ajudar os filhos adolescentes a enfrentar as tarefas típicas deste período, facilitando o desenvolvimento de sentimentos de autonomia e identidade. Na opinião de alguns autores, o pai funcionaria como uma espécie de "ambiente facilitador", ajudando o adolescente em tarefas como a diferenciação da família e a consolidação da independência, aquisições fundamentais nesta etapa do desenvolvimento.

⁴ O termo usado pelos autores é *peerlike*

Segundo Parke e Buriel (1998), têm sido utilizados dois tipos de abordagem nos estudos que investigam o impacto da interação pais-criança na socialização e desenvolvimento infantis: a perspectiva tipológica, que procura encontrar tipos ou estilos interactivos parentais, e a perspectiva socio-interaccionista, focalizada na natureza das trocas entre pais e crianças e conseqüentemente nos processos. Os aspectos essenciais de cada uma serão abordados sumariamente nos parágrafos seguintes.

3.1.1.1. Interações pais-criança numa perspectiva tipológica

De acordo com Fiese (2001), uma ideia comum a várias das teorias sobre a família é a de que comportamentos e crenças são dois domínios igualmente importantes na compreensão dos efeitos da família na adaptação da criança, e não obstante as diferentes denominações (estilos e práticas familiares ou parentais), todas elas apresentam como denominador comum a ideia de que a vida familiar se organiza através de interações e crenças que se transmitem entre gerações e que se vão alterando com o tempo.

Os estilos parentais pretendem dar conta da forma como os pais influenciam o desenvolvimento dos filhos e englobam, segundo Darling & Steinberg (1993), três componentes: a relação emocional entre os pais e a criança, as práticas e os comportamentos parentais e os seus sistemas de crenças. Embora investigadores com perspectivas diferentes tendam a valorizar componentes diferentes nos estilos parentais, Darling e Steinberg (1993) consideram que existe consenso nas dimensões que lhe estão subjacentes, e na associação entre determinados estilos e resultados observados nas crianças.

A tipologia mais marcante no domínio das interações pais-criança e seus efeitos na socialização foi sem dúvida a de Baumrind (1973), que teve além do mais o mérito de preencher uma lacuna importante no estudo da socialização infantil por parte da psicologia: a de encontrar um modelo teórico que incorporava os processos emocionais e comportamentais subjacentes aos modelos de socialização anteriormente existentes, e que simultaneamente integrava os sistemas de crenças parentais, por muito tempo ignorados pelos psicólogos (Darling & Steinberg, 1993).

As investigações realizadas por Baumrind (1973, 1975) permitiram-lhe definir três tipos de estilos parentais: o autoritário, o permissivo e o autorizado, os quais correspondem a três formas diferentes de interação, com consequências também diversas a nível do desenvolvimento das crianças.

Os pais **autorizados** são firmes e capazes de impor restrições, mas também permitem uma considerável dose de liberdade dentro de limites razoáveis. São afáveis, responsivos e atentos às necessidades dos filhos, manifestando expectativas apropriadas em relação a eles. Este tipo de interação permite às crianças explorar o seu meio e alcançar competência interpessoal com confiança e sem ansiedade, estando também associada ao desenvolvimento da auto-estima, competência, popularidade entre os pares e baixo nível de comportamento anti-social.

Os pais **permissivos** têm também uma relação afectuosa com os filhos, embora manifestem algum laxismo e inconsistência ao nível da disciplina. Aceitam como saudável e desejável a livre expressão dos impulsos infantis.

Os pais **autoritários** são rígidos, pouco carinhosos e pouco responsivos face às necessidades das crianças. Estas têm pouco controle sobre o seu ambiente, o qual é percebido como essencialmente hostil. Como resultado, as crianças apresentam comportamentos neuróticos, são conflituosas e predominantemente infelizes.

Para Baumrind (1973), tanto os pais autoritários como os permissivos têm uma imagem pouco realista e pouco flexível dos filhos; acreditam que as crianças são dominadas por forças egoístas e primitivas, atribuindo pouca ou nenhuma importância ao desejo eventualmente manifestado pelas crianças em satisfazer a vontade dos pais, e ignorando o papel perturbador que certas características infantis podem desempenhar, constituindo obstáculos aos seus esforços no sentido de se comportarem adequadamente. Estes pais construíram uma imagem ficcionada dos seus filhos e da melhor forma de com eles se relacionarem.

Maccoby e Martin (1983) acrescentaram à tipologia de Baumrind um quarto tipo de estilo parental, o **negligente**, caracterizado pela baixa responsividade, baixo nível de exigência e falta de envolvimento. Os pais negligentes são centrados em si próprios e indiferentes às necessidades dos filhos. Este padrão, necessariamente negativo em termos das consequências ao nível das crianças, encontra-se muitas vezes associados a estados de depressão materna ou a situações de crise.

É consensual entre os vários autores que realizaram investigações neste domínio a ideia que nos estilos educativos parentais estão essencialmente implicadas duas dimensões, uma das quais tem a ver com o afecto transmitido à criança e a resposta às suas necessidades, e a outra com o controle do comportamento da criança e com as técnicas disciplinares utilizadas. A combinação destas duas dimensões origina quatro estilos, apresentados na figura 3, que correspondem, no essencial, aos estilos autorizado, autoritário, permissivo e negligente referidos nos parágrafos anteriores.

CONTROLE E DISCIPLINA	AFECTO E RESPOSTA ÀS NECESSIDADES DA CRIANÇA	
	Alto	Baixo
Alto	Democrático/Autorizado	Autoritário
Baixo	Permissivo	Indiferente/Negligente

Figura 3 – Dimensões e estilos educativos (adaptado de Palacios & Moreno, 1994)

Os estilos educativos parentais apresentam alguma estabilidade ao longo do tempo (Palacios & Moreno, 1994). Quanto às consequências de cada um ao nível da socialização infantil, mais importante do que saber se um determinado elemento (como por exemplo o afecto ou o castigo) está ou não presente, interessa perceber com que outros elementos ele se combina. Assim, por exemplo, o castigo, embora presente no estilo educativo democrático, não é factor de tensão ou ansiedade, uma vez que as restrições impostas pelos pais são adaptadas ao nível da criança e combinadas com afecto e comunicação adequada, estando este estilo relacionado com a auto-estima positiva, a competência social e o autocontrolo por parte das crianças. Embora esteja amplamente documentada a enorme importância que o afecto desempenha nas relações interpessoais e muito particularmente nas relações pais-criança, assim como as consequências devastadoras da falta de afecto ou do recurso à punição, a verdade é que a maior parte dos estudos sobre os efeitos dos estilos educativos são do tipo correlacional, pelo que deverão ser interpretados com alguns cuidados.

As relações pais filhos são relações extremamente complexas, pelo que reduzi-las a duas dimensões é, de algum modo, ignorar muitas outras subtilidades que as caracterizam (Palacios & Moreno, 1994). As perspectiva tipológicas foram ainda criticadas por não possibilitarem a identificação dos processos que contribuem para a eficácia relativa dos diferentes estilos interactivos. Se bem que existam provas consistentes de que os pais democráticos e autorizados têm filhos mais competentes, a

verdade é que não está ainda esclarecido como ou porquê (Darling & Steinberg, 1993). Esta questão relaciona-se de perto com a opção por um nível de análise molar em contraponto a uma análise molecular, sendo a procura de uma tipologia de estilos parentais exemplo da primeira. A tipologia proposta por Baumrind (1973) refere-se a uma determinada configuração de práticas parentais, e embora haja consenso quanto à associação entre determinados estilos parentais e resultados ao nível da criança, é difícil perceber que aspectos específicos do funcionamento dos pais afectam que tipo de resultados ao nível do desenvolvimento da criança. Baumrind referiu-se a esses processos e à forma como poderiam influenciar o desenvolvimento da competência instrumental nas crianças de uma forma algo especulativa, já que a sua abordagem configuracional torna difícil passar do campo das hipóteses para uma análise empírica (Darling & Steinberg, 1993).

Por outro lado, importa ter em conta que os comportamentos dos pais se apresentam normalmente sob a forma de *continuum*, e raramente em versão de “tudo ou nada” (Palacios & Moreno, 1994). Darling e Steiberg (1993) oferecem uma solução de compromisso, optando pela distinção entre estilo parental e práticas parentais. Assim, o estilo seria uma constelação de atitudes relativas à criança através do qual se desenvolveria um clima emocional, ou seja, uma variável de tipo molar, enquanto que as práticas parentais são definidas como comportamentos com conteúdos específicos e objectivos de socialização. Bater na criança e participar em actividades da escola, são exemplo de dois tipos de práticas parentais. O estilo é independente do conteúdo dos comportamentos parentais bem como do contexto de socialização específico, e o seu impacto na criança é indirecto. Constituiria uma espécie de pano de fundo, uma variável contextual moderadora do impacto das práticas específicas, influenciando também a maior ou menor abertura da criança às influências parentais. Numa palavra, o estilo poderia aumentar ou pelo contrário, limitar, a eficácia de determinada prática parental.

Uma outra objecção diz respeito à direcção dos efeitos causais, já que não é claro se os estilos parentais poderão constituir pelo menos em parte, uma resposta dos

pais ao comportamento da criança. Num registo transaccional, é possível que determinados tipos de temperamento ou comportamentos por parte das crianças possam estar implicados na natureza do estilo adoptado pelos pais. No entanto, e na opinião de Darling e Steinberg (1993), o modelo de Baumrind foi a este respeito precursor de uma mudança de paradigma na forma de pensar acerca da socialização, permitindo a emergência da noção de que a criança contribui para o seu próprio desenvolvimento através da influência que tem nos pais.

Finalmente, uma última crítica focaliza-se na universalidade do esquema tipológico, na medida em que estudos recentes têm vindo a levantar dúvidas quanto à possibilidade de generalizar os estilos parentais e os seus resultados a diferentes grupos sociais ou étnicos. Embora estudos levados a cabo em amostras de mães de crianças portuguesas tenham permitido encontrar quatro grupos semelhantes aos acima referidos (Cruz, 1996)⁵, a prevalência dos diferentes estilos varia consoante o grupo socio-económico e étnico considerado, e os resultados originados pelo recurso a um determinado estilo poderão ser muito diferentes consoante os grupos sociais considerados. Assim, é provável que em famílias provenientes de estratos sociais baixos, os pais recorram a um estilo autoritário, e este se revele com maior valor adaptativo ou funcional, do ponto de vista ecológico, podendo até estar relacionado com resultados desenvolvimentais mais positivos nas crianças, as quais ficam dessa forma mais protegidas dos perigos e ameaças características das condições de vida das camadas sociais mais desfavorecidas. Os resultados de Fontaine (1986) também referentes a uma amostra de mães portuguesas, evidenciaram um maior autoritarismo maternal em famílias de níveis socio-económicos baixos e de zonas rurais, quando comparadas com mães de nível alto e de zonas urbanas. As mães de nível socio-económico elevado apresentavam simultaneamente uma maior capacidade de aceitação da criança, e de lhe proporcionar autonomia, atitudes que estão em consonância com um estilo educativo predominantemente autorizado. Estudos recentes compararam os

⁵ Foram identificados quatro grupos de mães (indutivas, punitivas, permissivas e ausentes) que a autora considerou grosseiramente sobreponíveis aos grupos identificados por Baumrind.

efeitos do estilo democrático/autorizado em grupo étnicos diferentes e demonstraram de forma consistente a associação com o sucesso académico em adolescentes europeus e americanos e a sua menor eficácia na promoção do rendimento académico de jovens asiáticos ou afro-americanos (Darling & Steinberg, 1993). Em amostras de indivíduos chineses verifica-se mesmo uma relação positiva entre o estilo autoritário e resultados académicos superiores (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994). É pois possível que subsistam diferenças nos objectivos e finalidades educativas de pais de diferentes camadas sociais e pertencentes a diferentes grupos étnicos relativamente aos seus filhos, pelo que antes de concluirmos acerca da eficácia dos estilos educativos em diferentes grupos sociais e étnicos, teremos que conhecer mais profundamente os objectivos/metabolos de socialização e as práticas usadas para alcançar esses objectivos. Por outras palavras, algumas praticas parentais, ainda que aparentemente disfuncionais, podem exprimir adaptação a um contexto social envolvente perturbado (Garbarino, Kostelny & Barry, 1997). Por estes motivos, o recurso às abordagens tipológicas não pode nem deve fazer-se, segundo Parke e Buriel (1998), sem equacionar devidamente os factores contextuais e culturais inevitavelmente em jogo. As diferenças encontradas reforçam também a necessidade de enquadrar a família no seu contexto cultural, quando se pretende compreender os seus efeitos no desenvolvimento cognitivo das crianças (Fiese, 2001).

Não obstante, há que admitir a enorme consistência a nível dos resultados das diversas investigações efectuadas neste domínio. Muito possivelmente os quatro estilos educativos referidos e as suas implicações no desenvolvimento infantil poderão considerar-se protótipos, demonstrando as tendências em casos extremos, e não tanto as subtilezas do que acontece num grande número de famílias em que dificilmente encontramos situações tão “puras” como as descritas.

3.1.1.2 Interações pais-criança numa perspectiva socio-interaccionista

Contrariamente às abordagens tipológicas, as abordagens socio-interaccionistas enfatizam o facto de a interacção directa com os pais constituir uma oportunidade para a criança aprender, treinar e refinar as competências sociais de que irá necessitar nas interações subsequentes com outros parceiros. Assim, tanto a natureza da interacção pais-criança como a qualidade afectiva da relação, constituem factores implicados no desenvolvimento social da criança. Crianças cujos pais são responsivos, atentos e afectuosos têm mais probabilidade de se tornar competentes socialmente, enquanto que pais hostis e de tipo controlador têm filhos com mais dificuldades nas relações sociais com outros. Neste ponto, os progenitores do sexo masculino poderão ter um contributo relevante, contributo esse que é único e independente da contribuição materna (embora exista obviamente sobreposição entre a contribuição de cada um). Resultados de estudos recentes apontaram para a qualidade da interacção pai-criança, mais do que a quantidade, como o factor mais relevante ao nível do desenvolvimento social e cognitivo dos filhos, sendo igualmente credível que os pais (do sexo masculino) desempenhem afinal um papel na socialização dos filhos bem mais importante do que o que tradicionalmente lhes é atribuído. Barth e Parke (1993) analisaram características familiares associadas a diferenças no ajustamento social das crianças, salientando o papel que o contexto de jogo desenvolvido entre pai e criança desempenhava nas competências de regulação emocional desta última

No intuito de ultrapassar perspectivas descritivas, este tipo de abordagem procede à análise dos **processos** considerados como mediadores entre as interações pais-criança e a competência das crianças a nível social. Dois tipos de processos que têm recebido particular atenção por parte dos investigadores neste domínio e por isso mesmo destacados, são (1) as competências de gestão dos afectos e (2) os processos de representação cognitiva.

A relevância dos primeiros como mediadores advém da constatação de que as crianças aprendem no seio da família não apenas a exprimir afectos ou emoções específicas, mas também e justamente todo um conjunto de processos associados com a compreensão e a regulação dos estados afectivos. Mais importante do que reconhecer e exibir emoções é a capacidade para compreender as experiências emocionais, o seu significado para os outros, a sua causa e como responder apropriadamente. O conceito de **Expressividade Emocional da Família**, pretende justamente dar conta da capacidade dos membros da família para exprimirem os seus estados emocionais. Este conceito está também implicado na capacidade para compreender estados emocionais em si próprio e nos outros, e no recurso a regras emocionais em diferentes contextos.

Ainda no domínio dos afectos, surge uma outra linha de investigações mais direccionada para a regulação das emoções (Parke & Buriel, 1998), segundo a qual a forma de reagir dos pais às emoções manifestadas pelas crianças, nomeadamente o apoio e a aceitação, estão relacionadas com a capacidade por parte destas para gerir as emoções de forma mais construtiva. Esta capacidade por seu turno, parece estar também implicada na competência social com os iguais, e estudos longitudinais encontraram relações entre reacções de aceitação e auxílio manifestadas pelo pai perante as manifestações emocionais das crianças com cinco anos, como por exemplo tristeza ou fúria, e a competências social das crianças alguns anos mais tarde. Mais, a ajuda prestada pelo pai face aos sentimentos negativos da criança constituía uma variável prognosticadora do rendimento académico dos filhos.

A generalidade dos estudos revistos por Parke e Buriel (1998) levaram-nos a considerar que vários aspectos do desenvolvimento emocional (como a codificação, descodificação, compreensão e regulação das emoções) não só desempenham um papel importante na competência social demonstrada pelas crianças, como podem também ser aprendidos no contexto das interacções familiares, actuando assim como mediadores entre as relações pais criança e as relações com os pares. É pois admissível que, através das brincadeiras de tipo físico mantidas com os filhos, os progenitores do sexo

masculino desempenhem um papel específico na promoção da capacidade das crianças para descodificar “pistas” de tipo emocional, e que esta aprendizagem de tipo social possa ser transferida para as relações que a criança posteriormente desenvolve com outros, constituindo assim uma mais-valia para a criança. Em diversos estudos foi encontrada, aliás, uma associação positiva entre as brincadeiras de tipo físico dos pais (sexo masculino) com a criança e a popularidade desta no seio dos colegas (Barth & Parke, 1993).

A observação directa das interacções pais-criança e seus efeitos no rendimento académico foi objecto da atenção de Patterson e colaboradores (1989, cit. por Fiese, 2001). Os autores constataram que práticas disciplinares ineficazes tinham um efeito directo no envolvimento das crianças em actividades académicas, o qual por seu turno se reflectia ao nível do seu rendimento académico um ano mais tarde. Os pais mais capazes de recorrer a estratégias disciplinares eficazes constituiriam modelos adultos eficazes, enfatizando a conexão entre comportamentos e resultados.

No domínio das competências sociais, não se encontram completamente esclarecidos os mecanismos através dos quais se processa a transferência das estratégias que as crianças aprendem com os pais para outras relações sociais. A esta questão têm tentado dar resposta os teóricos da vinculação, através do conceito de modelo de funcionamento interno, bem como os psicólogos sociais e cognitivos com a noção de mapa cognitivo. Parke e Buriel (1998) encontram fundamento para a hipótese geral da existência de diferenças entre os modelos cognitivos de relações sociais dos pais de crianças com estatutos sociométricos diferentes. Tudo leva a crer que as diferenças encontradas entre os pais a nível das crenças (atribuições, percepções de influência e de eficácia no comportamento social dos filhos), estejam de facto relacionadas com diferentes níveis de competência social nas crianças. É pois provável que **modelos cognitivos** de relações se transmitam de pais para filhos, e que funcionem como mediadores entre o contexto familiar e as relações com outros. A este respeito, Oliveri e Reiss (1987) levantam a hipótese de os pais, através do seu estilo próprio de interacção

com o mundo social, exprimirem determinados pressupostos e crenças acerca da forma como o mundo social deve ser explorado, das capacidades da família para lidar com esse mundo social e daquilo que a família pode obter da interacção. Estes pressupostos e crenças seriam logicamente incorporados no repertório dos filhos.

É também possível que padrões distintos de interacção pais-criança possam indirectamente afectar o seu sucesso académico, promovendo a auto-confiança e motivação para o desempenho (Fiese, 2001).

3.1.2 Os pais como educadores/interventores directos

Até aqui abordamos a influência indirecta dos pais no desenvolvimento e socialização, já que não existe na relação nenhum objectivo explícito de influenciar os filhos. No entanto e como já foi dito anteriormente, os pais podem intervir directamente neste domínio assumindo um papel instrutivo ou mesmo aconselhando, com objectivos explícitos de intervir no desenvolvimento dos filhos.

No que respeita à socialização da criança, encontramos diferenças, quer a nível do tipo de supervisão providenciada, como ainda ao nível da qualidade dos conselhos dados. As formas de gestão parental mudam obviamente à medida que as crianças crescem, evoluindo progressivamente no sentido de uma espécie de consultadoria, sendo certo que a influência directa por parte dos pais poderá melhorar significativamente as competências de interacção por parte dos seus filhos. Homel, Burns, e Goodnow (1987) encontraram relações consistentes e positivas entre aspectos das redes sociais dos pais e o desenvolvimento das crianças, e consideraram a instrução directa como um dos mecanismos através dos quais esta influência se exerceria.

3.1.3 Os pais como gestores de oportunidades.

Como vimos, o papel dos pais no desenvolvimento das crianças não é sempre um efeito directo. No que toca concretamente às relações sociais, os pais desempenham um papel indirecto extremamente importante, funcionando como gestores, organizando a vida social dos seus filhos. Dessa forma, na medida em que tomam decisões, fazem escolhas e determinam prioridades, os pais regulam as oportunidades de contacto social dos filhos com os outros.

Por outro lado, os pais organizam as rotinas quotidianas dos filhos, e consequentemente a diversidade de experiências (cognitivas, sociais e afectivas) que lhes são proporcionadas. Isto equivale a dizer que os pais vão ser determinantes na escolha do cenário onde se desenrolará o desenvolvimento dos seus filhos. Tal como num teatro, as características da acção não são independentes do cenário em que se desenrola e condicionam-se mutuamente (Palacios & Moreno, 1994). Assim, características como a estabilidade e a organização, a novidade e a variedade que os pais imprimem ao cenário onde a vida dos seus filhos se desenrola, têm um impacto importante no seu desenvolvimento.

A responsabilidade pelas rotinas da criança é assumida pelo pai ou pela mãe em diferentes graus ao longo do seu desenvolvimento e o nível de envolvimento difere também consoante o estágio de desenvolvimento infantil. Uma forma possível de envolvimento é a monitorização, a qual pode ser mais próxima ou mais distante e que pode assumir diferentes formas: supervisão da escolha de actividades, de contextos de socialização e de amigos. Níveis baixos de monitorização parental estão normalmente associados a dificuldades no estabelecimento de relações com iguais, e ao que tudo indica, estão também relacionados com disciplina negativa, inconsistência e punição, e em última análise com problemas do comportamento e do desenvolvimento. O grau de monitorização parental está relacionado com o comportamento delinvente e anti-social,

funcionando na razão inversa: a maior frequência de comportamentos delinquentes por parte das crianças está associada a menos supervisão por parte dos pais.

Para além da monitorização, os pais podem também funcionar como mediadores entre os filhos e determinados contextos institucionais, permitindo às crianças aceder a uma gama mais extensa de oportunidades para desenvolvimento, como as que encontram em alguns clubes desportivos, recreativos ou, por exemplo, nos grupos de escoteiros. Tudo indica no entanto que são as famílias de classe social mais elevada as que desempenham a este nível um papel mais activo. Na verdade, pouco se conhece ainda sobre a forma como as oportunidades de participação neste tipo de actividades poderão interferir no desenvolvimento das crianças (Parke & Buriel, 1998).

Importante também é o papel dos pais como facilitadores do desenvolvimento dos seus filhos, iniciando contactos com outras crianças. As crianças cujos pais tendem a proporcionar-lhes contactos com outras crianças têm normalmente mais companheiros para brincar do que aquelas cujos pais não lhes proporcionam ou estimulam esse tipo de contactos. Fica no entanto por determinar até que ponto a capacidade de iniciar interacções por parte dos pais se relaciona com a mesma capacidade por parte da criança e de que forma ambas se vão alternando ao longo do desenvolvimento. Segundo Parke e Buriel (1998), é importante perceber até que ponto as actividades de iniciação dos pais deixam de ser benéficas para, pelo contrário, funcionarem em detrimento da competência social emergente da criança, tornando-a demasiado dependente no que concerne à organização dos seus contactos sociais.

Também as redes de suporte social dos adultos influenciam o desenvolvimento das competências sociais nas crianças. Tudo leva a crer que quanto mais alargadas forem as redes de suporte social dos pais, tanto mais oportunidades terão as crianças em aceder a interacções sociais e em adquirir estilos particulares de interacção social. A qualidade das redes sociais dos adultos está também relacionada com o comportamento

social das crianças, e com o seu desempenho escolar como ficou demonstrado nos estudos de Homel, Burns e Goodnow (1987).

A hipótese da transmissão intergeracional das orientações sociais entre pais e filhos foi amplamente documentada (Oliveri & Reiss 1987), tudo levando a crer que as crianças incorporam as orientações sociais dos progenitores nas suas próprias orientações, o que vem de alguma forma contrapor-se à ideia comumente aceite e partilhada acerca do distanciamento entre gerações⁶. Sendo assim, os adolescentes estariam de forma geral bastante sintonizados com os seus progenitores no que respeita a valores, atitudes e normas comportamentais adoptados. Os autores encontraram diferentes padrões de relações entre as redes sociais maternas e paternas, e as redes sociais dos seus filhos adolescentes. De uma maneira geral, as mães apresentavam níveis mais elevados de interação e investimento com as redes familiares do que os pais, apresentando também um padrão mais forte de associação com as redes familiares dos seus filhos adolescentes. Assim, enquanto que em termos estruturais, como é o caso do tamanho e densidade, as redes sociais dos adolescentes se assemelhavam às redes maternas (particularmente no que se refere às relações familiares), em termos relacionais estavam mais próximas das características das redes paternas, o que vem de encontro à ideia anteriormente destacada quanto ao papel específico que os progenitores masculinos desempenhariam na capacidade de regulação emocional dos filhos.

3.2 O subsistema marido-mulher, ou do casal

A atenção ao casal e suas relações como contexto de desenvolvimento surgiu associada a estudos acerca do papel do pai, na medida em que a adição do pai à tradicional díade mãe-criança, mais do que constituir um segundo tipo de relação pais-criança, permitiu uma nova perspectiva do sistema familiar, composto, entre outras

⁶No original, *generation gap*.

relações, pela relação do casal. O contexto familiar é, para a criança, bastante mais do que o contacto individual com cada um dos progenitores. Resolver conflitos, por exemplo, é parte integrante da vida familiar, quer sejam entre o casal, entre os pais e os filhos ou mesmo entre irmãos, e as formas como as famílias resolvem esses conflitos têm um papel importante no desenvolvimento das crianças. Estudos recentes relacionaram o funcionamento do casal com resultados a nível das crianças, nomeadamente as suas capacidades imediatas de lidar com problemas⁷ e, a longo prazo, o seu ajustamento. Encontram-se também amplamente documentadas as relações entre a exposição das crianças a conflitos no seio do casal e problemas no desenvolvimento, nomeadamente a nível das relações com pares (Parke & Buriel, 1998).

Davies e Cummings (1994) reviram um conjunto de investigações que confirmavam a existência de ligações entre conflito no casal e problemas de ajustamento dos filhos, sendo estes tanto de tipo externalizado como de tipo internalizado. O testemunho do conflito parental é considerado como uma das mais maiores fontes de stresse na vida de uma criança. Pederson (1982, cit. por Belsky, Robins, & Gamble, 1984) encontrou associações entre tensão e conflito no casal e um menor nível de competências por parte da mãe na alimentação da criança. Outros estudos revistos por Belsky e colaboradores (1984) encontraram relações entre hostilidade no casal, recurso frequente a castigos e fraco recurso a estratégias disciplinares persuasivas. Pesquisas com adolescentes também documentavam a associação entre conflitos no casal e comportamentos anti-sociais nos filhos.

Dois modelos alternativos (embora não mutuamente exclusivos) têm sido utilizados para explicar a associação entre o conflito no casal e problemas no comportamento dos filhos. O primeiro conceptualiza o conflito matrimonial como um tipo de influência indirecta no ajustamento da criança, com efeitos negativos essencialmente a nível do funcionamento familiar e da qualidade das competências de parentalidade (originando entre outros aspectos, labilidade afectiva na relação pais-

⁷ Do inglês *coping*

criança e falta de disponibilidade emocional). O segundo modelo, desenvolvido mais recentemente, centra-se nos efeitos directos na criança, do conflito matrimonial por ela presenciado.

O primeiro modelo tem gerado todo um corpo de literatura sobre as relações entre o subsistema marido-mulher e o subsistema pais-criança. A meta-análise efectuada por Erel e Burman (1995), embora restrita a famílias caucasianas, não deixa margem para dúvidas quanto à existência de uma relação significativa entre ambos os subsistemas e à impossibilidade de evitar o impacto negativo do conflito entre o casal ao nível da criança.

Tudo indica que a qualidade da relação pai-criança está mais dependente da qualidade da relação do casal do que a relação mãe-criança. As competências de parentalidade paternas parecem mais dependentes da relação satisfatória entre o casal do que as competências de parentalidade maternas, pelo que, nos casos em que há degradação da relação entre o casal, os homens se tornem normalmente mais intrusivos e negativos com os filhos, não sendo evidentes alterações nos comportamentos de parentalidade maternos. Os processos implicados na parentalidade são afectados pelo conflito matrimonial, embora mães e pais sejam afectados de forma diferente, o que implica consequências diferentes nos filhos. A teoria sistémica familiar sugere que o conflito entre o casal não só interfere nas relações que cada um dos progenitores estabelece com a criança, como também interfere nas relações triádicas pai-mãe-criança, diminuindo a eficácia de cada um na relação.

Como anteriormente referimos, estudos recentes tendem a evidenciar a influência directa do conflito parental nos problemas de comportamento dos filhos, independentemente dos efeitos ao nível da relação pais-criança. Contudo, a frequência, a intensidade e o conteúdo dos conflitos familiares parecem estar implicados na magnitude dos seus efeitos nefastos no comportamento das crianças, nomeadamente o afecto negativo, e a ocorrência de problemas internalizados e externalizados. Estudos

longitudinais demonstraram que a exposição das crianças a comportamentos de hostilidade entre os pais é preditiva dos níveis de desajustamento avaliados de um a três anos mais tarde (Grych, Harold & Miles, 2003). A forma de expressão dos conflitos e as estratégias de resolução utilizadas podem também implicar diferenças no ajustamento da criança. Os resultados obtidos por Katz e Gottman (1993) demonstraram que, quando o estilo de resolução de conflitos do casal era predominantemente hostil, as crianças tendiam a ser descritas pelos professores como antisociais. Já nas famílias em que os maridos se mostravam emocionalmente distantes na resolução dos conflitos, as crianças eram caracterizadas como ansiosas e socialmente inibidas. Numa linha consistente com o ênfase nos processos, Davies e Cummings (1994) consideram relevante perceber o significado que o conflito tem para o casal e para a família em geral, sendo comprovada a existência de casais cujas discussões, apesar de frequentes, não geram necessariamente infelicidade ou uma tonalidade geral menos positiva no sistema familiar.

O conflito no casal pode mesmo, em certas condições, ser fonte de aprendizagem para a criança. Isto acontece nos casos em que não é demasiado intenso, em que não envolve ameaça para a criança, em que é expresso de forma construtiva e num contexto de suporte e entre-ajuda.

Não estão ainda completamente clarificados os mecanismos de regulação emocional e processamento cognitivo utilizados pela criança para interiorizar o conflito intraparental. Grych e Fincham (1990) apresentaram um modelo conceptual segundo o qual a criança procederia a uma avaliação do conflito, utilizando dimensões como o nível percebido de ameaça para si própria, a eficácia que atribui aos seus mecanismos de *coping* e o tipo de atribuições causais (incluindo auto-culpabilização). O impacto do conflito na criança seria, portanto, mediado pelas suas capacidades cognitivas, por factores contextuais e por determinadas dimensões do conflito (intensidade e conteúdo). Se as situações de conflito intraparental se repetirem, a criança pode desenvolver interpretações negativas face às experiências interpessoais e sociais, bem como

sentimentos de eficácia negativa em situações onde haja relações com outros. Estudos longitudinais posteriores confirmaram um efeito indirecto do conflito intraparental no ajustamento das crianças, avaliados em função de sintomas de internalização e de externalização, e que esse efeitos se fazia sentir particularmente através dos sentimentos de percepção de ameaça e de auto-culpabilização da criança (Grych et al, 2003)

É também possível que a qualidade das relações do casal possa moldar as dimensões cognitivas do clima familiar, pelo que as crianças mais expostas ao conflito intraparental seriam também mais propensas a desenvolver atribuições negativas face ao comportamento de outros. De qualquer forma, tudo indica que as crianças desenvolvem padrões de comportamento negativos por exposição ao conflito entre os pais, essencialmente através de mecanismos de modelagem.

Davies e Cummings (1994) apresentam um modelo explicativo alternativo, em que as emoções funcionam como organizadores da experiência interpessoal da criança. Segundo os autores, a segurança emocional da criança advém, entre outros factores, da qualidade da relação entre os pais, pelo que numa situação de conflito intraparental, a criança é essencialmente afectada pela vertente emocional e menos pelos factores cognitivos, sendo aquela a principal responsável pela forma como a criança irá reagir. Por seu turno, a segurança emocional da criança afecta a sua capacidade para regular as emoções e afecta as apreciações cognitivas e as representações internas acerca das relações familiares.

O conflito persistente entre o casal pode também afectar o desempenho escolar da criança, como ficou demonstrado pelos estudos de Cowan e colaboradores (1994, cit. por Fiese, 2001). Embora esta relação possa ser mediada por um estilo familiar ineficaz, os seus efeitos negativos parecem ser evidentes desde os primeiros anos de escola até à adolescência.

Em resumo, os estudos revistos permitem concluir pelo efeito nefasto que uma situação de conflito crónico e intenso terá nas capacidades de regulação emocional da criança e no seu ajustamento a longo prazo, e se bem que ainda não completamente esclarecidos, evidenciaram-se alguns dos mecanismos implicados neste processo (Parke & Buriel, 1998). Por norma, a prevalência de relações negativas entre o casal tem como resultado a diminuição das competências de parentalidade, com resultados nefastos no comportamento e no ajustamento dos filhos, incluindo o seu sucesso escolar. Não obstante, é também sugerido que a exposição a um tipo de conflito construtivo pode ser benéfica para a criança, permitindo-lhe aprender a lidar com situações conflituosas e a regular os seus estados emocionais. Em qualquer dos casos, é bem patente neste domínio a consideração dos processos proximais, a necessidade da sua apreciação em função dos níveis ecológicos considerados e a tomada em consideração do seu grau de regularidade temporal.

3.3 O subsistema dos irmãos

Como é óbvio a existência de irmãos constitui um factor crítico no desenvolvimento e socialização da criança. A generalidade das crianças passa mais tempo em interacção directa com os membros da fratria do que com qualquer *outro significativo*, inclusive os pais, pelo que os irmãos são um componente relevante da ecologia familiar. No contexto das relações fraternais as crianças aprendem a exprimir toda uma gama de comportamentos sociais positivos, e também a resolver conflitos, conflitos esses que normalmente se caracterizam por uma intensidade emocional maior do que a encontrada em outro tipo de relações. Os irmãos podem também constituir um recurso importante no desenvolvimento cognitivo da criança (Fiese, 2001).

O lugar ocupado pela criança na fratria é uma variável de tipo estrutural que, segundo alguns autores, desempenha um papel relevante no seu comportamento e

desenvolvimento intelectual (Henderson, 1981). Estudos tradicionais revelaram que os primogénitos estavam mais representados em populações de universitários e em escolas profissionais, o que no entanto poderia dever-se ao facto de o número de filhos tender a ser menor em famílias de nível socio-económico mais elevado, sendo estas as que com maior probabilidade enviariam os seus filhos para as universidades e escolas profissionais. De facto, verificou-se que uma vez controlado o nível educacional do pai e o tamanho da família, as diferenças encontradas entre primogénitos e outras posições na fratria ao nível da frequência universitária desapareciam, o que permitiu concluir serem essencialmente as diferenças de estatuto social as responsáveis pelas diferenças no tamanho familiar e pela sobre-representação de primogénitos nas universidades.

Os irmãos são frequentemente mais diferentes do que semelhantes e têm tantas probabilidades de ser diferentes como de ser semelhantes (Palacios & Moreno, 1994). Cada irmão, à medida que nasce, vai alterar a configuração familiar, daí que esta seja diferente para todos. Também é diferente a experiência dos pais, sendo provável uma maior insegurança mas também maior dedicação ao primogénito. A possibilidade de experiência com outras crianças varia naturalmente com a posição que se ocupa na fratria, e é vulgar considerar-se que um irmão mais velho serve normalmente de figura de vinculação e modelo para os mais novos, durante a primeira infância. Este facto poderia levar-nos a pensar que o mais novo obteria assim mais benefícios da relação, embora investigações em crianças de dois e três anos citadas por Palacios e Moreno (1994), indiquem que algumas competências socio-cognitivas se encontram mais desenvolvidas nas crianças que têm irmãos mais pequenos. O facto de constituírem modelos de comportamento para os mais novos e as oportunidades para consolidação de aprendizagens próprias ao tentar ensinar novas competências, constituem para os irmãos mais velhos factores com impacto positivo na auto-estima e no desenvolvimento em geral.

Identicamente ao que acontece no seio das relações com os pais, e numa perspectiva de aprendizagem social, as interacções com os irmãos permitem à criança

desenvolver padrões de interação específicos bem como competências de compreensão social que poderão generalizar-se a outro tipo de relações sociais, para além de possibilitarem também a prática de competências e de estilos de interação aprendidos no contexto de outras relações. Tal como também foi referido em relação à observação por parte das crianças das interações entre os progenitores, um tipo de influência menos directo mas igualmente importante diz respeito à aprendizagem que advém da observação da relação entre os pais e os irmãos, no contexto das quais a criança poderá aprender acerca de emoções sociais complexas como a rivalidade e o ciúme.

Os estudos de East e Rook (1992) sugeriram que as relações entre irmãos poderiam em certos casos desempenhar um efeito compensador, constituindo um contexto alternativo no qual a criança poderia experienciar relações sociais satisfatórias e evitar dificuldades de ajustamento. Assim, as crianças qualificadas como socialmente isoladas, mas que referiam obter apoio emocional dos irmãos, apresentavam menos dificuldades socio-emocionais, estando no entanto este tipo de apoio relacionado com maiores níveis de ansiedade em crianças qualificadas como agressivas.

Apesar de não ter sido atribuída muita atenção ao efeito dos irmãos no desempenho escolar das crianças, existe alguma evidência de que crianças com irmãos mais velhos que assumem o papel de professores têm melhores resultados na leitura e em testes de linguagem (Fiese, 2001).

3.4. A família como unidade

Abordar a família como uma unidade não é uma tarefa fácil, pois implica considerar os múltiplos percursos de causalidade directos e indirectos que se estabelecem entre os vários elementos que a compõem e as diferenças que vão surgindo ao longo do tempo. É necessária uma abordagem essencialmente sistémica, visando a família como unidade central em termos da experiência precoce, constituída por

relações não apenas entre pais e filhos, mas também entre marido e mulher e entre irmãos, e em que todos os elementos desempenham não um mas múltiplos papéis (Belsky, 1981). Ao evidenciar as ligações entre os vários aspectos do sistema familiar, este esquema explicita também a as influências de tipo bi-direccional no seio da família, bem como a forma complexa como o sistema funciona.

A família como unidade constitui um contexto de socialização e de desenvolvimento que evolui ao longo do tempo em função das mudanças nos seus membros. Como vimos no capítulo anterior, a família regula o desenvolvimento da criança através de uma série de processos. Estes processos nem sempre são directamente observáveis, embora possam em certas circunstâncias ser inferidos. De certa forma, o comportamento infantil só poderá ser abordado e compreendido como parte do processo regulador global do sistema familiar, cuja finalidade é a estabilidade (Fiese & Marjinsky, 1999).

No seio da família existem, como referimos no primeiro capítulo, determinados pressupostos e crenças acerca do mundo social, partilhados por todos os seus elementos. Estes pressupostos e crenças variam bastante entre famílias, exprimem diferentes tipos de orientação relativamente ao meio social envolvente e influenciam o comportamento dos membros nas relações que estabelecem fora da família. Estes *paradigmas familiares* Sameroff (1994) são apresentados sob a forma de tipologia por Oliveri e Reiss (1987), que consideram o conhecimento dos paradigmas prevaletentes no seio da família como um elemento útil na compreensão do comportamento dos seus membros e nas estratégias utilizadas para lidar com problemas.

No sistema familiar existem também *mitos* – os quais, de acordo com Sameroff (1994), constituem crenças, com bastante influência nos processos familiares e com um forte componente afectivo. Os mitos são transmitidos de geração em geração, e em certas condições, podem ser alterados.

Conforme foi possível verificar, não está ainda suficientemente documentado, a nível empírico, qual o impacto destes mecanismos no desenvolvimento infantil. Os rituais, a que também fizemos referência no primeiro capítulo deste trabalho, são processos familiares mais evidentes e conscientes, e a sua influência encontra-se amplamente documentada (Fiese, 1997; Oliveri & Reiss, 1987; Parke & Buriel, 1998; Sameroff, 1994), exercendo no desenvolvimento uma função protectora e permitindo a atribuição de significados aos padrões de interacção. Segundo Fiese (2001), os rituais familiares poderão constituir uma forma através da qual as famílias se organizam, e que podem afectar o rendimento académico e o desenvolvimento cognitivo, de forma directa e indirecta. Um ambiente familiar ritualizado, que assegure alguma previsibilidade das rotinas e que inclua um planeamento deliberado dos acontecimentos, proporciona um contexto favorável ao sucesso escolar. Por outro lado, o significado atribuído a reuniões familiares pode também promover sentimentos de pertença e contribuir para uma auto-estima positiva. Neste sentido, os rituais familiares ajudariam ao estabelecimento de um clima familiar positivo, criando condições que incrementariam a auto-confiança da criança e consequentemente facilitando o seu sucesso escolar futuro.

Em suma, a família constitui um sistema complexo, que inclui formas características de interacção entre os seus elementos e que possui representações as quais orientam os comportamentos. As práticas e as representações familiares transaccionam entre si, criando um contexto que está em permanente mudança, fruto da natureza dos indivíduos e das relações familiares, e que afecta o desenvolvimento da criança.

4. Breve síntese

Ao longo deste capítulo, fizemos uma aproximação ao nosso objecto de estudo, a família. A dimensão histórica e social salientada no início deste capítulo permitiu compreender a forma como aspectos da estrutura familiar bem como as suas funções se encontram relacionadas com a evolução social e a sua dependência face a factores do contexto social, económico e político envolvente.

Foram também apresentados os resultados da investigação acerca do papel da família no desenvolvimento das crianças, adoptando uma perspectiva essencialmente sistémica onde se integram os contributos de vários subsistemas familiares, como as relações pais-criança, pai-mãe e as relações entre irmãos. Como se verificou pelos vários estudos referidos, trata-se de tentar compreender de que forma estes diferentes subsistemas se combinam para influenciar o desenvolvimento, como actuam ao longo do tempo, e os processos implicados. Estes vários subsistemas têm efeitos directos e indirectos na socialização e desenvolvimento da criança, não estando ainda completamente determinada a forma como esta influência se processa, mas sendo certo que existem vários percursos possíveis ainda por determinar. Como se viu, os pais desempenham um papel relevante a diferentes níveis, podendo intervir no desenvolvimento de uma forma directa e voluntária funcionando como educadores, ou , de forma mais indirecta mas igualmente relevante, como parceiros das interacções que decorrem naturalmente no decurso da vida familiar. É ainda referido o papel de gestor, englobando algumas funções parentais de “retaguarda”, relacionadas com organização de rotinas e recursos. A investigação apresentada pretendeu esclarecer, tanto quanto possível, o panorama actual do estudo da criança no contexto familiar, permitindo a ligação com os conceitos a abordar no terceiro capítulo, nomeadamente o ambiente familiar, a qualidade do ambiente familiar e a parentalidade.

Os estudos revistos contribuem para reforçar a noção de que tanto os pais, como a criança, são construtores activos das relações entre si e com os outros, e que este

padrão de influência mútua irá também desenvolver-se ao longo da infância e da adolescência. Por outro lado, parece-nos também implícita a ideia de que factores de cariz individual podem interferir no sistema de regulação emocional da criança, e alterar a força e direcção de todo este sistema de forças.

CAPÍTULO 3

QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

1. Introdução

Ao longo deste capítulo, tentar-se-á caracterizar o conceito que constitui o cerne do nosso trabalho, a qualidade do ambiente familiar, bem como conceitos com ele estreitamente relacionados, como a competência parental e a parentalidade. Abordaremos ainda questões relacionadas com a avaliação do ambiente familiar, com particular realce para o inventário HOME e investigação realizada em diferentes domínios do desenvolvimento infantil e em diferentes contextos socio-culturais.

Na abordagem que privilegiamos, e de acordo com as perspectivas transaccionais do desenvolvimento humano, o indivíduo e o meio são partes integrantes de uma mesma unidade, estabelecendo entre si um processo contínuo e recíproco de transformações ao longo do tempo. O indivíduo auto-constrói-se na interacção com o ambiente, o qual desempenha por seu turno uma função reguladora dos processos desenvolvimentais. Sendo este estudo centrado na família como contexto de desenvolvimento, um dos seus objectivos fulcrais é o de analisar o ambiente como construção simultânea de pais e filhos. A família é, aliás, um dos exemplos mais perfeitos da inseparabilidade entre a pessoa e o seu contexto, na medida em que cada membro é um agente activo e integrado do sistema, para ele contribuindo forma única.

Por conseguinte, os pais são encarados como agentes activos no ambiente familiar e no ambiente em casa. Como vimos exposto nos dois primeiros capítulos, as várias abordagens do desenvolvimento psicológico em contexto apontam para o papel

determinante exercido pela família, mais particularmente pelos pais, propondo conceitos e modelos que dão conta da complexa rede de influências estabelecida entre o indivíduo em desenvolvimento e os sistemas que compõem a sua ecologia. Este papel determinante desempenhado pelos pais está expresso no conceito de parentalidade, e na sua aproximação à noção de ambiente familiar, ou seja, a parcela do ambiente onde ocorrem os processos mais precoces do desenvolvimento.

O papel da família como o mais importante sistema regulador do desenvolvimento da criança parece pois inquestionável. Contudo, sem retirar à família o seu papel preponderante, qualquer uma das perspectivas teóricas apresentadas deixa entrever que o contributo da família para o desenvolvimento humano não é exclusivo e que, em última análise, existem outros factores em jogo. A questão não se coloca tanto sobre o que determina o desenvolvimento da criança, mas antes como representar e compreender toda a complexidade nele envolvida (Grigorenko, 2001).

Nesta conjuntura, Super e Harkness (1986) contribuem com o conceito de *nicho de desenvolvimento*, que permite compreender a continuidade, o dinamismo e a interacção das forças envolvidas no desenvolvimento da criança, forças essas que advêm da realidade física, biológica, socio-política e cultural que a envolvem, (Grigorenko, 2001). O nicho de desenvolvimento é um sistema, uma totalidade, como o são o organismo e o seu habitat, ou a célula e o corpo, composto por sub-sistemas que interagem entre si e com o todo. A ligação ou *interface* entre os processos de desenvolvimento humano e a cultura é feita através os três sub-sistemas que o compõem: (1) um contexto físico e social onde a criança vive, (2) adultos significativos, com características psicológicas próprias e (3) práticas educativas e de cuidados, culturalmente determinadas. Estes três componentes funcionam de forma coordenada como um sistema aberto, embora cada um deles esteja também em permanente interacção com outros aspectos da ecologia do indivíduo, e com elementos da cultura.

O nicho de desenvolvimento concorre para a aculturação do indivíduo, já que as normas e os valores culturais estão presentes nos três sub-sistemas que o compõem, exercendo a sua influência de forma permanente, embora indirecta. Os contextos físicos e sociais, nos quais a criança passa o seu dia-a-dia, são veículos poderosos de transmissão cultural, particularmente através dos adultos que estão presentes e que determinam o tipo de interacções e de papéis a desempenhar pela criança. As práticas educativas constituem sequências de comportamentos profundamente enraizadas, muitas vezes inconscientes, e partilhadas pelos membros de um grupo social. São portanto culturalmente determinadas e definem estratégias para lidar com as crianças em contextos específicos. Finalmente, os adultos, em função das suas características pessoais, determinarão até que ponto os valores e as normas culturalmente definidos serão utilizadas para atribuir significado aos comportamentos da criança. Por outras palavras, os adultos funcionam como transdutores dos códigos culturais. Nesta perspectiva, o nicho de desenvolvimento é encarado como uma estrutura contextual indivisível que constitui a unidade mais elementar onde ocorre o desenvolvimento da criança (Grigorenko, 2001).

Em todo este processo há lugar certamente para a individualidade da criança, existindo entre esta e o seu nicho um processo de regulação mútua, a que ambos terão de se adaptar. No domínio da parentalidade, a situação é idêntica, já que criança e pais são construtores activos do seu ambiente mas também respondem ao que o ambiente lhes permite, existindo outros factores do meio mais global, inclusive a própria cultura, que poderão impor constrangimentos e limitar a capacidade de adaptação do nicho de desenvolvimento (Super & Harkness, 1986). O nicho de desenvolvimento de uma criança não permanece imutável para sempre, possuindo capacidade de acomodação ao crescimento do indivíduo, embora esta capacidade dependa também de factores exteriores à criança e à família.

O conceito de nicho de desenvolvimento e as práticas educativas e culturais que o compõem apresentam um certo isomorfismo com noções já introduzidas no primeiro

capítulo, como por exemplo as de micro-contexto, transação e código cultural e familiar. Todas se revestem, como vimos, de um cariz essencialmente teórico, pelo que se torna necessário nesta altura encontrar equivalentes ao nível prático que permitam a consecução dos objectivos do presente trabalho. Assim, os parágrafos seguintes têm como propósito relacionar os conceitos revistos com os comportamentos parentais e contextualizá-los no sistema familiar, já que de facto, o nosso alvo é perceber o que é que os pais fazem, e de que forma isso afecta o desenvolvimento dos filhos.

Nesta óptica, consideramos o ambiente familiar como um micro-contexto, onde ocorrem toda uma série de processos interactivos e recíprocos, e em que há determinação múltipla, bidireccionalidade e factores moderadores e mediadores. Estes processos ou mecanismos complexos têm directamente a ver com a parentalidade, noção que, segundo Bradley e Corwyn (1999), abrange os fenómenos de ordem social e física que emanam do contexto familiar. Parentalidade e ambiente familiar são, nesta perspectiva, noções sinónimas ou equivalentes, já que ambas caracterizam o entorno próximo da criança, personalizado na figura dos pais. A diferença reside apenas no ênfase que cada uma das noções atribui a cada um dos componentes, ambiente ou pais, ênfase que é aliás meramente linguístico. Como tal, ao longo do presente trabalho consideraremos como sinónimos os termos ambiente familiar e parentalidade – um ambiente familiar facilitador terá os mesmos efeitos que a parentalidade eficaz. Os comportamentos parentais, unidades discretas e de tipo molecular, ocorrem no contexto do ambiente familiar e veiculam a parentalidade.

Dada a relevância do contexto familiar como entidade que engloba mas não se reduz às características dos pais, uma das questões prioritárias neste estudo é, afinal, a de saber se é possível avaliar o ambiente familiar, nomeadamente a sua qualidade. Esta questão implica dispor de um instrumento de medida, instrumento esse que deverá estar enquadrado num quadro de referência conceptual que possa servir de orientação à sua utilização no terreno. Foi nesse sentido que procedemos ao estudo do inventário HOME (*Home Observation for Measurement of the Environment Scale – HOME Inventory*,

Caldwell & Bradley, 1984) e ao seu enquadramento teórico, procedendo também a uma pesquisa sistemática dos estudos em que a escala foi utilizada, e dos resultados obtidos. A matriz ecológica que adoptamos como ponto de referência implicou também a tomada em consideração da validade cultural do instrumento, dada a sua focalização em práticas parentais. Por este motivo, incluímos também no presente capítulo uma síntese da investigação levada a cabo com o referido instrumento em diferentes países, tendo em vista concluir quanto à adequação do instrumento em contextos culturais com características diferentes.

Uma outra questão a abordar refere-se à forma como a parentalidade é afectada por factores exteriores ao micro-contexto familiar. Contrastando com modelos que enfatizam o *déficit* cultural, segundo os quais as diferenças entre crianças oriundas de grupos culturais diferentes teriam origem em diferenças ou deficiências ao nível da própria cultura, o conceito de nicho de desenvolvimento enfatiza a importância dos valores e das crenças como princípios organizadores, que permitem compreender as variações culturais. Os valores, crenças e práticas parentais são modelados pelas necessidades ecológicas, e constituem estratégias de adaptação, que permitem aos indivíduos uma melhor integração nos seus contextos ecológicos. Por seu turno, o estilo de parentalidade dos pais é por si próprio um contexto, que relativiza e modifica a influência de práticas parentais específicas (Darling & Steinberg, 1993).

Em suma e para terminar, diríamos que um dos objectivos principais que norteou transversalmente o esforço desenvolvido ao longo deste capítulo foi o de procurar os elementos principais de um modelo que permita pôr em relação os conceitos em jogo, e assim orientar o trabalho prático a desenvolver.

2. Ambiente familiar, comportamentos parentais e parentalidade: exploração dos conceitos

Uma definição concisa e concreta do que é parentalidade não é tarefa fácil. No capítulo anterior o conceito de parentalidade foi inserido numa abordagem contextual-desenvolvimental, tornando-se evidente a complexidade dos processos envolvidos e as suas dimensões biológica e social (Lerner et al, 1995). Não obstante, a parentalidade tem um objectivo evidente, o de permitir às crianças tornar-se adultos competentes e capazes de funcionar em sociedade (Bradley & Corwyn, 1999). Este pressuposto é válido universalmente, embora aquilo que de facto os pais fazem, varie bastante ao longo do tempo, e com os constrangimentos contextuais, sociais e económicos. De qualquer forma, estamos de acordo com Maccoby e Martin (1983), quando afirmam que a parentalidade será tanto mais eficaz quanto implicar responsividade às necessidades da criança.

No domínio mais geral da parentalidade e no domínio mais específico dos comportamentos parentais, algumas questões se levantam para as quais a investigação psicológica não forneceu até ao momento respostas plenamente convincentes. Como explicar, por exemplo, as diferenças encontradas nas competências parentais de famílias que aparentemente estão em idêntica situação? Porque motivo são alguns pais mais capazes do que outros de dar resposta às necessidades das crianças? Por outras palavras, como se explica que alguns cenários familiares cumpram as suas funções e tarefas de uma forma ideal, constituindo contextos que promovem o desenvolvimento, enquanto que outros o fazem de forma precária?

Embora sem uma resposta definitiva, as questões formuladas apontam a necessidade de aprofundamento de modelos explicativos, como o de Belsky, que apresentamos nos parágrafos que se seguem.

2.1. A competência parental e parentalidade segundo Belsky.

No cerne destas questões está o conceito de competência parental, que pode definir-se como “ *um estilo educativo que permite à pessoa em desenvolvimento adquirir as capacidades de que necessita para lidar eficazmente com os nichos ecológicos em que irá mover-se durante a infância, a adolescência e a idade adulta.* (Belsky, Robins & Gamble, 1984, p.251). Os pais diferem na capacidades para se adaptarem ao nível desenvolvimental da criança e alguns são mais capazes do que outros de responder às suas necessidades e de construir cenários adequados. Assim se compreende que uma das suas características mais importantes da parentalidade seja justamente a sensibilidade para sintonizar com as capacidades da criança e com as tarefas desenvolvimentais que ela terá de enfrentar.

Mas os pais não são os únicos responsáveis pelas diferenças encontradas, e os autores caracterizam um modelo que abrange três tipos de determinantes das competências de parentalidade: **as características ou os recursos pessoais dos pais, as características da criança, e as características contextuais do meio envolvente.** Por outras palavras, a competência parental não depende unicamente dos pais, das suas características ou bem estar psicológico, mas também das necessidades da criança, da sua motivação e da sua actividade, que não podem ser desprezadas e, por outro lado, de factores contextuais, cuja influência na criança pode ser directa ou indirecta. Embora determinada em grande parte pela cultura e pelas características pessoais dos pais, a parentalidade é, em última análise, também o resultado das características pessoais da criança, acentuando-se assim o seu carácter bi-direccional. A competência parental está dependente destes três factores e da forma como se conjugam entre si.

Luster e Okagaki (1993) contribuem com alguns exemplos que clarificam o modelo proposto. Segundo estes autores, o comportamento parental é determinado em

larga medida por aquilo que os pais trazem consigo para o contexto familiar: características de personalidade, grau de maturidade, valores, crenças sobre a educação e sobre as crianças em geral. Todos estes aspectos resultam de uma história pessoal, a qual inclui uma história relacional e a construção de modelos de relacionamento com outros. Por outro lado, também as características do contexto imediato e do contexto mais global interferem na parentalidade: a qualidade da relação matrimonial e o suporte recebido de amigos ou familiares são exemplos de factores do contexto imediato que afectam os comportamentos parentais, enquanto que uma crise económica ou a degradação urbanística do local onde reside a família, podendo contribuir para incrementar a tensão, são exemplos de factores do contexto mais global, exercendo um tipo de influência distal.

As características dos pais e dos contextos não são independentes, na medida em que os pais, até certo ponto, seleccionam e modificam os ambientes, evocando determinado tipo de respostas por parte dos outros com quem se relacionam. As características dos pais afectam a escolha de um parceiro, as redes sociais em que se movimentam, as suas decisões e trajectórias profissionais. Assim, se por um lado os contextos afectam o bem estar psicológico dos pais e os seus comportamentos, os próprios pais também influenciam os seus ambientes (Luster & Okagaki, 1993).

Finalmente, há que tomar em conta as características da criança e o seu papel na relação com os pais. O temperamento e as características físicas da criança são exemplos de factores que a literatura tem vindo a apontar como particularmente relevantes – podendo contribuir para suscitar por parte dos pais comportamentos positivos ou, pelo contrário, para dificultar a relação.

Os pontos seguintes abordam com um pouco mais de pormenor cada um dos determinantes incluídos no modelo de competência parental de Belsky e colaboradores (1984).

2.1.1. Características dos pais

É possível associar algumas características dos pais em determinados períodos do desenvolvimento dos seus filhos com resultados positivos e como acabamos de referir, essas características dependerão em grande parte do período desenvolvimental em que as crianças se encontram. Os pais competentes são antes do mais capazes de alterar as suas práticas e rotinas, adequando-as às características dos filhos, e para isso necessitam de sensibilidade e envolvimento com eles. Os determinantes primários destas duas características são a paciência, a resistência (*endurance*) e a dedicação (*commitment*), qualidades que se influenciam mutuamente e que dependem de outras características pessoais dos pais, como a empatia, a saúde física e a valorização do papel de pai e de mãe. Estas últimas, por seu turno, estão dependentes da história dos pais e das experiências vividas ao longo do seu próprio processo de desenvolvimento (Belsky et al., 1984).

Também Palacios e Moreno (1994) consideram as características dos pais como determinantes das suas estratégias de socialização – aspectos como a sua história desenvolvimental e a sua personalidade estão provavelmente envolvidos nas relações que estabelecem com os filhos e na sua auto-confiança como pais. No domínio do abuso infantil e maus tratos, tudo leva a crer que existe transmissão intergeracional de alguns tipos de práticas parentais inadequadas, verificando-se que a exposição à violência por parte do progenitor na sua família de origem, está associada ao recurso e aprovação posteriores de condutas agressivas para com os filhos (Belsky et al., 1984). Estudos recentes sobre os padrões de interação de mães deprimidas com as suas crianças revelaram a existência de diferenças, comparativamente com mães não deprimidas, que podem inclusivamente colocar as crianças em risco de problemas desenvolvimentais posteriores (Parke & Buriel, 1998). Em síntese, tudo indica que as

experiências precoces e a história do indivíduo afectam os seus recursos pessoais como pai ou mãe.

Maccoby e Martin (1983) procederam à revisão de vários estudos onde se detectaram relações entre determinadas características dos pais existentes antes do nascimento dos filhos e a qualidade da interacção estabelecida entre os progenitores e as crianças. Verificou-se, entre outros aspectos, serem mais prováveis os problemas de comportamento em crianças cujos pais eram considerados desajustados, e cujas mães eram qualificadas como tensas. Mães com fracas competências de interacção com os seus filhos, apresentavam também dificuldades na interacção com as suas próprias mães, o que, uma vez mais, sugere a transmissão intergeracional das formas de relação familiar.

Atitudes positivas face à maternidade, avaliadas durante a gravidez, aparentavam estar relacionadas com a responsividade materna quando as crianças tinham três meses de idade. Vários estudos em que as mães foram avaliadas antes do nascimento dos filhos encontraram relações consistentes entre características de personalidade positivas (como a atitude positiva face à gravidez, a antecipação afectuosa do contacto, a força do eu, a capacidade para antecipar o papel de mãe) e a qualidade das interacções nos primeiros meses de vida das crianças.

Mães com expectativas positivas acerca da maternidade e que conseqüentemente demonstraram uma boa adaptação ao seu papel, tinham mais probabilidades de ter filhos com índices de maturidade motora, cognitiva e social mais elevados. Pelo contrário, mães que antes do nascimento dos seus filhos se encontravam deprimidas ou manifestavam muita ansiedade e que não possuíam boas relações conjugais, tinham maior probabilidade de que os seus filhos fossem avaliados como imaturos. Maccoby e Martin (1983) formulam no entanto algumas críticas face aos estudos mencionados, nomeadamente a impossibilidade em diferenciar, em muitos deles, as causas dos efeitos.

Características como locus de controle e auto-estima constituem também recursos maternos relevantes para o desenvolvimento dos filhos. O estudo de Menaghan e Parcel (1991) revelou que mães com expectativas positivas quanto ao resultado dos seus esforços eram mais capazes de intencionalmente desenvolver ambientes apropriados para os seus filhos. Por outro lado, mães com auto-estima positiva teriam também mais tendência a desenvolver nos filhos esse tipo de sentimentos, proporcionando-lhes ambientes familiares em consonância.

2.1.2. As características da criança

Todas as crianças partilham traços e predisposições que as tornam semelhantes entre si. No entanto, é bem verdade que todas as crianças apresentam também um padrão de características singular. Assim, as crianças estão preparadas para responder, de forma semelhante, aos desafios que ao longo do desenvolvimento advêm do confronto com o meio e, neste aspecto, podemos falar de um percurso idêntico para todas. Inversamente, é cada vez mais evidente que existem diferenças na forma como cada criança é afectada pelos factores do meio, nomeadamente pelas práticas de parentalidade, e que essas diferenças advêm das suas características únicas, entre as quais podemos citar o temperamento (Parke & Buriel, 1998).

O efeito das características das crianças nas estratégias parentais está amplamente documentado na literatura, enfatizando-se a multidireccionalidade das influências, numa perspectiva tipicamente transaccional que encara a criança como produtora do seu próprio desenvolvimento. Embora os ambientes possam ser impostos à criança, esta tem algum poder para seleccionar e até criar o seu próprio ambiente (Luster & Okagaki, 1993). Para além disto, as suas características únicas influenciam a forma como outros significativos, como os pais, lhe irão responder (Scarr & McCartney, 1983).

Várias características das crianças têm sido associadas a efeitos nas competências da parentalidade, entre as quais podemos citar a saúde física, a idade e o sexo. Como é óbvio, os pais de crianças com um desenvolvimento físico normal terão menos dificuldades em adoptar estratégias de parentalidade competentes, sendo mais fácil o seu envolvimento no papel parental. A idade e o sexo também determinam variações na qualidade e quantidade do envolvimento dos pais (Belsky et al., 1984).

Outras características da criança, capazes de interferir nas competências de parentalidade, são o nível de actividade, a responsividade social e a conformidade às normas. No geral, pode dizer-se que quanto maior o grau de actividade, menor o grau de responsividade social e menor o grau de conformidade das crianças, tanto maior é a probabilidade de suscitarem estratégias de parentalidade e afecto negativos, embora estas relações dependam de outros factores, nomeadamente factores do contexto social envolvente dos pais (Parke & Buriel, 1998), que poderão actuar como variáveis moderadoras, alterando a força e a direcção das relações encontradas.

Uma das características da criança que tem sido alvo de interesse e investigação e cuja associação às estratégias de parentalidade e socialização parece bem documentada, é o temperamento, embora não esteja ainda completamente determinado o peso dos factores genéticos e dos factores ambientais na emergência das diferenças individuais a esse nível. Por outro lado, e de acordo com Belsky e colaboradores (1984), o temperamento de uma criança não é nem imutável, nem completamente plástico, sendo passível de modificação, dentro de certos limites. Certo é que, uma criança calma e sem problemas de comportamento de maior, exigirá por parte dos pais intervenções menos controladoras – embora não deixe de ser verdade que as estratégias coercivas utilizadas por alguns pais provoquem nos filhos problemas de comportamento e maior dependência de controle externo. Se é verdade que as crianças são produtoras do seu desenvolvimento, é igualmente verdade que *os pais são produtores da sua própria parentalidade* (Belsky et al., 1984). Adicionalmente, diferentes contextos definem de

forma diferente o que se considera como um temperamento fácil ou difícil, o que contribui para dificultar a comparabilidade de estudos realizados.

É relativamente consensual a ideia de que o temperamento consiste em disposições básicas de origem biológica, identificáveis desde muito precocemente no indivíduo, que se traduzem em características estáveis. Contudo, este acordo é apenas parcial, e subsistem dúvidas quanto à sua origem genética e quanto à sua modificabilidade (Lerner, J.V., 1993). Sendo pouco provável que o temperamento se mantenha constante ao longo do processo de desenvolvimento, é de admitir a possibilidade de continuidade ao nível de alguns traços.

A revisão de Pereira (1998) confirma a inexistência de consenso a nível de uma concepção global de temperamento. No entanto, existe algum acordo quanto à natureza interactiva do conceito, e relativamente à ideia de que as dimensões temperamentais estão sujeitas a um processo de desenvolvimento. É também consensual a noção de que o temperamento, quer da criança quer do adulto, é pelo menos parcialmente controlado pela biologia do indivíduo (Kagan, 1998). Apesar das várias definições que encontramos na literatura, e da diversidade de instrumentos existentes para a sua avaliação, a maior parte dos investigadores concorda em que o temperamento constitui a dimensão estilística do comportamento, ou seja, não se refere ao que a criança faz, mas antes a *como* o faz (Lerner, J.V., 1993).

O trabalho pioneiro de Thomas e Chess (1977) revelou a existência de três categorias temperamentais presentes desde muito precocemente no bebé, com características específicas e apresentando alguma estabilidade ao longo do período pré-escolar, denominadas *fácil*, *difícil* e “*slow to warm up*”¹. Conforme se verificou, através do seguimento longitudinal do grupo de crianças incluído no estudo, estas categorias não tinham poder preditivo, não se encontrando qualquer relação entre um

¹ A tradução literal do termo, *de arranque difícil*, ou *difícil de aquecer*, significa que a criança reage às situações não familiares com timidez e por vezes ligeira perturbação.

temperamento fácil ou difícil durante os dois primeiros anos de vida e o temperamento na idade adulta. No entanto, os autores consideram que os resultados de um temperamento considerado difícil precocemente na vida do indivíduo, dependem em grande parte do “melhor ajustamento”² – ou seja, do emparelhamento – entre o temperamento da criança e as práticas de parentalidade, estas últimas dependentes do que a família idealizou para a criança.

Segundo Kagan (1998), o temperamento refere-se essencialmente a um perfil psicológico relativamente estável, resultante da acção de um determinado ambiente numa determinada criança, possuidora de uma fisiologia própria. A biologia, segundo o autor, se bem que desempenhe neste processo um contributo modesto, não permite explicá-lo completamente. Rothbart e Bates (1998) definem temperamento como as diferenças individuais e constitucionais ao nível da auto-regulação e da reactividade emocional, motora e da atenção. As características temperamentais, segundo estes autores, são consistentes ao longo de várias situações e apresentam estabilidade ao longo do tempo. Idêntica concepção é apresentada por Buss e Plomin (1984), segundo os quais os traços de temperamento apresentam como características essenciais o facto de serem hereditários e presentes desde muito precocemente. Embora não sejam imutáveis, os traços temperamentais deixam alguns vestígios na personalidade adulta. As relações entre o meio e o temperamento ocorrem ao longo do desenvolvimento, sendo importante a noção de emparelhamento, ou adequação, entre as características do indivíduo e as características do meio.

Na medida em que a criança desempenha um papel activo no seu processo de desenvolvimento, é provável que o temperamento desempenhe um papel mediador relevante, nas interacções entre a criança e o seu ambiente próximo, nomeadamente com o ambiente familiar e a parentalidade. O temperamento da criança pode amortecer o efeito de determinados factores de risco, ou, pelo contrário, contribuir para piorar o impacto negativo de um determinado factor ambiental (Buss & Plomin, 1984). Rende e

² O conceito de melhor ajustamento foi já abordado no capítulo 1 (4.4).

Plomin (1993) consideram o temperamento como um atributo disposicional da criança que pode funcionar como um factor protector e de resiliência face à existência de psicopatologia familiar.

Estudos diversos têm incluído a variável temperamento da criança, na tentativa de compreender o seu papel e as relações que estabelece com outros factores do meio. Lamb, Hwang, Bookstein, Broberg e colaboradores (1988) analisam os determinantes da maturidade da personalidade num grupo de crianças suecas em idade pré-escolar, verificando que o temperamento fácil da criança, além de um estatuto socio-económico elevado e da qualidade do ambiente familiar, eram as variáveis envolvidas. Surpreendentemente, a qualidade dos cuidados alternativos não tinha qualquer relação com o desenvolvimento da personalidade das crianças, o que os autores atribuíram em parte à homogeneidade em termos qualitativos dos contextos de cuidados infantis, fruto de uma cuidadosa monitorização do sistema educativo sueco.

O temperamento infantil parece contudo ter algum valor preditivo face a ulteriores problemas de comportamento nas crianças, e isso mesmo tentaram demonstrar Schmitz, Fulker, Plomin, Zahn-Waxler e colaboradores (1999) numa amostra composta por gémeos mono- e heterozigóticos, levantando a hipótese uma tal relação poder ser devida a factores de ordem genética. O temperamento das crianças foi avaliado aos 14, 20, 24 e 36 meses de idade, através do *Colorado Childhood Temperament Inventory*⁴ (CCTI; Buss & Plomin) e os problemas de comportamento foram aos 4 anos, com recurso à Lista de avaliação do comportamento da criança (*Child Behaviour Checklist*, CBCL/4-18; Achenbach, 1991). Os resultados revelaram correlações moderadas embora significativas entre os dois domínios, que os autores atribuíram essencialmente ao efeito de factores de ordem genética. Mais concretamente, a dimensão temperamental emocionalidade apresentava, em todos os períodos etários, correlações significativas com a nota total de problemas e com os agrupamentos globais Internalização e

⁴ A versão utilizada pelos autores estruturalmente muito semelhante à escala de Temperamento EAS, de Buss e Plomin(1984), que foi alvo de estudo nesta investigação. Contém as mesmas dimensões embora esteja adaptado a crianças mais novas.

Externalização. A timidez apresentou correlações significativas com o agrupamento global Internalização, também nos quatro períodos considerados. As dimensões temperamentais positivas apresentavam um padrão de correlações inconsistente. Contudo, embora as várias avaliações do temperamento ao longo do tempo demonstrassem correlações moderadas entre si, sugerindo que as avaliações mais precoces tinham valor preditivo relativamente aos resultados obtidos aos 4 anos, os autores consideram que são mais consistentes os resultados obtidos aos três anos, onde se verifica maior estabilidade.

Sanson, Smart, Prior, Oberklaid e Pedlow (1994) estudaram a estrutura do temperamento numa amostra de crianças dos 3 aos 7 anos de idade. Os autores utilizaram um questionário inspirado nas nove dimensões temperamentais propostas por Thomas e Chess (1977), procedendo a avaliações através das mães. Encontraram uma relativa estabilidade da estrutura do temperamento nos grupos etários considerados. Por outro lado, detectaram uma associação significativa entre estatuto socio-económico e temperamento, com desvantagem para as crianças de grupos menos favorecidos. Este facto poderia reflectir, segundo os autores, uma tendência por parte das mães pertencentes ao grupo de nível socio-económico menos favorecido, para percepcionar e avaliar as crianças de forma diferente, ou, alternativamente, diferenças reais no temperamento das crianças, provenientes de diferenças nas características e expectativas parentais. Esta constatação foi aliás sustentada por investigações prévias efectuadas pelos autores, verificando que pais de estatuto socio-económico alto e baixo diferiam na forma como se sentiam afectados por traços temperamentais normalmente considerados difíceis; estas características parentais poderão justamente modificar as expressões temperamentais dos filhos.

Também Sampson e Laub (1994) se referem à forma como a parentalidade é determinada em grande parte pelo temperamento da criança, particularmente nos casos difíceis. Estes autores consideram os estilos de parentalidade essencialmente reactivos ao comportamento das crianças, particularmente nos casos em que os comportamentos

são problemáticos. Em casos extremos, o comportamento antisocial ou perturbado de algumas crianças “difíceis” poderia mesmo desencadear estilos de parentalidade negativos que poderão por seu turno exacerbar os comportamentos anti-sociais.

2.1.3. Características do meio: fontes de apoio e de stresse

Além das características dos pais e das características das crianças, as competências de parentalidade estão também dependentes do contexto onde ambas interagem. Para complicar ainda mais um quadro já de si bastante complexo, alguns factores de ordem ambiental, como o tipo de suporte social que os pais recebem, ou aspectos da configuração familiar, e factores do ecossistema como o tipo de emprego dos pais, podem mediar (potencializando ou pelo contrário relativizando) a influência de qualquer um dos determinantes referidos.

O facto de o sistema familiar estar envolvido por anéis de sistemas sociais mais abrangentes, como advogam as perspectivas ecológicas e sistémicas que tomamos como referência, reforça a necessidade de tomar em linha de conta a influência desses sistemas, na determinação das estratégias de socialização, o que equivale a contextualizar as relações pais-criança e, vice-versa, a influência recíproca da família nos sistemas envolventes, já que, também aqui, lidamos com forças bi-direccionais.

De acordo com Parke e Buriel (1998), os sistemas sociais de suporte podem ser menos ou mais estruturados, sendo exemplo dos primeiros os familiares, os amigos ou os vizinhos, e dos segundos, uma organização de tipo comunitário. Qualquer um destes sistemas de suporte poder fornecer apoio à família, quer através de ajuda financeira ou instrumental, quer através de apoio emocional, quer ainda dando orientações ou informações. Para além deste apoio directo, podem existir formas indirectas de influência.

Belsky e colaboradores (1984) consideram quatro fontes exteriores de apoio ou de stresse, que podem promover ou prejudicar as competências parentais: a relação do casal, as redes sociais informais, o tipo de emprego e os recursos sociais formais (jardim de infância, por exemplo).

As relações do casal são, como tivemos ocasião de referir no capítulo 2 deste trabalho, um factor de natureza informal extremamente importante na mediação das relações entre as competências parentais e o desenvolvimento das crianças. A meta-análise de Erel e Burman (1995) em sessenta e oito estudos efectuados neste domínio conclui pela existência de uma ligação suficientemente robusta entre as relações positivas no casal e a qualidade da parentalidade.

A ajuda recebida de redes sociais informais, como vizinhos, amigos ou parentes, bem como o suporte recebido a nível formal, como por exemplo o caso de centros comunitários ou paroquiais, desempenham uma importante função preventiva e remediativa, afectando também a qualidade da parentalidade. O sistema de suporte formal pode assumir uma forma indirecta, nomeadamente através de programas de intervenção. É sabido que intervenções formais no desenvolvimento infantil como acontece em alguns programas de intervenção pré-escolar, podem desempenhar um papel relevante na promoção das competências parentais. De facto, muitos programas tendem actualmente para intervenções do tipo bi-generacional, contemplando duas vertentes, uma direccionada para as crianças, e uma outra vocacionada para os pais. O objectivo desta última é justamente promover os comportamentos de parentalidade, que a investigação demonstrou serem extremamente maleáveis, com as consequências positivas evidentes no desenvolvimento infantil.

Quanto ao emprego materno, Belsky e colaboradores (1984) consideram existir uma relação entre a satisfação no emprego e a qualidade da parentalidade, referindo-se a uma série de estudos que revelam diferenças na qualidade da parentalidade entre mães

empregadas e não empregadas, diferenças essas que se reflectem nas suas crianças. Se bem que o tipo de emprego dos pais constitui um factor determinante das práticas de parentalidade, na medida em que é um componente do exossistema da criança, vários autores, entre os quais destacamos Gottfried, Gottfried e Bathurst (1995), advertem para a necessidade de tomar em linha de conta outros factores contextuais, que poderão estar implicados na relação entre emprego dos progenitores e parentalidade, sendo bastante cuidadosos nas conclusões tiradas de um estudo longitudinal acerca dos efeitos do emprego materno e paterno na parentalidade. Embora alguns aspectos do ambiente proximal estivessem relacionados com o emprego materno – mães empregadas tinham aspirações mais elevadas para os filhos, mães e crianças viam menos televisão, fomentavam autonomia nos filhos – não se encontraram diferenças ao nível da parentalidade, estimulação e interações pais-criança. Os autores consideraram o ambiente proximal como o aspecto essencial para o desenvolvimento da criança e só na medida em que este for afectado pela situação de emprego da mãe, é que surgirão efeitos na criança. O estudo de Gottfried e colaboradores revelou ainda que, nos casos em que o estatuto socio-económico e a cultura eram tomados em conta, as crianças de nível mais baixo eram também as mais beneficiadas em termos desenvolvimentais, pelo facto de a mãe não trabalhar, apesar de os mecanismos implicados nesta relação não estarem completamente esclarecidos.

A relação entre o emprego materno e o desenvolvimento infantil não é directa nem linear, havendo factores que medeiam e moderam o seu efeito. O facto de a mãe estar ou não satisfeita com o trabalho, a percepção de conflito entre o trabalho e a família, a possibilidade de optar por cuidados alternativos adequados para os filhos, são exemplo de variáveis mediadoras da relação presumida entre trabalho e parentalidade. O stresse relacionado com a profissão parece ter também um efeito, essencialmente ao nível emocional (Menaghan & Parcel, 1991), verificando-se que as condições negativas associadas a trabalhos mais difíceis – mais rotineiros, mais pesados e submetidos a forte supervisão – poderão ter consequências psicológicas extremamente negativas, contribuindo para diminuir a auto-estima e o auto-controle dos pais e comprometendo

assim a qualidade do ambiente proporcionado aos filhos. Os efeitos deste factor serão tanto mais negativos se aliados a salários baixos e a horários de trabalho mais extensos.

Ainda relativamente ao emprego materno e paterno, refira-se que o estatuto profissional do pai e da mãe é um factor que aparenta estar fortemente associado com o desenvolvimento positivo dos filhos, inteligência, rendimento escolar motivação académica intrínseca e maturidade social. Parece haver uma relação directa entre o estatuto profissional e as aspirações dos pais para os filhos: quanto mais elevado o estatuto profissional, maior a autonomia das crianças e a variedade de experiências fora de casa, e funcionamento familiar positivo. Neste sentido o emprego materno poderá potenciar o efeito de determinadas características maternas – a complexidade da profissão influencia a capacidade das mães para proporcionarem ambientes familiares cognitivamente mais estimulantes, e mais adequados do ponto de vista afectivo e físico (Luster & Okagaki, 1993).

O tipo de profissão desempenhada pela mãe, e particularmente o seu grau de complexidade, parecem constituir um factor relevante do microsistema familiar, com efeitos ao nível do funcionamento psicológico dos pais, ao nível dos filhos e no próprio ambiente familiar. As experiências vividas no trabalho contribuem para dar forma aos seus valores e crenças, afectando também os valores e crenças educativos. Trabalhos mais complexos fornecem mais oportunidades de desenvolvimento da autonomia, enquanto que trabalhos mais rotineiros e menos complexos implicam menos desejo de inovação. Assim, mães que desempenham trabalhos mais estimulantes tenderão a valorizar nos filhos a independência e a internalização de normas sociais, e estarão menos preocupadas com a conformidade do comportamento em si, enquanto que mães com profissões menos estimulantes procurarão que os filhos sigam normas estabelecidas e tenham comportamentos adequados, valorizando a obediência e a disciplina (Menaghan & Parcel, 1991).

De uma maneira geral, pode dizer-se que os estudos acerca dos efeitos do emprego materno no desenvolvimento da criança e particularmente no domínio cognitivo, levam a concluir serem os factores de ordem familiar e os aspectos da situação de cuidados da criança associados com o emprego materno – e não o emprego materno em si próprio – que estão na realidade relacionados com os resultados ao nível da criança (Burchinal & Caskie, 2001). É provável que o mesmo aconteça relativamente ao efeito do emprego materno ao nível da qualidade do ambiente familiar.

Finalmente, um último factor que determina o contexto ecológico da família, e que faz parte do mesossistema e conseqüentemente se reflecte nas competências de parentalidade, é o local de habitação da família, mais particularmente a comunidade envolvente. A comunidade envolvente, ou vizinhança, afecta o desenvolvimento infantil quer directamente, quer indirectamente através dos reflexos nas estratégias de parentalidade utilizadas pelos pais. De acordo com Parke e Buriel (1998) os efeitos da vizinhança no desenvolvimento da criança dependem das características familiares, e nem sempre os bairros habitacionais de melhor qualidade são necessariamente os melhores para todas as crianças. Por isso os autores consideram que os efeitos de vizinhança são relativamente modestos, uma vez tomados em conta os “efeitos da família”.

De qualquer forma, parece haver algum consenso quanto ao papel que a vizinhança desempenha na modelação das estratégias de socialização e de parentalidade, particularmente no caso de famílias pobres ou oriundas de grupos minoritários. As características da comunidade podem exercer uma influência poderosa na qualidade de vida das famílias que nela habitam. Essas influências podem ser directas ou indirectas na dinâmica interna do microsistema familiar, podendo também afectar as relações entre as famílias e outros contextos. Estas relações entre sistemas – mesossistemas – contribuem para definir o dia-a-dia da família com conseqüências evidentes na vida das crianças (Garbarino, Galambos, Plantz & Kostelny, 1992). O conceito de *toxicidade social* (Garbarino, Kostelny & Barry, 1997) reflecte justamente o

efeito nefasto de determinados ambientes considerados de alto risco para o desenvolvimento individual, relacionados com maus tratos infantis e outras formas de violência. Por outro lado, o estilo autoritário característico de alguns pais em famílias de zonas degradadas ou onde há menos segurança, pode desempenhar uma função protectora. Importa também distinguir entre pontos de vista objectivos e subjectivos relativamente à vizinhança: a percepção dos pais quanto à segurança da zona onde habitam determina, em última análise, as restrições que eventualmente irão impor às suas crianças.

Em suma, parece haver um efeito da comunidade envolvente ao nível da qualidade do ambiente familiar, apesar de se conhecer pouco quanto aos mecanismos responsáveis por eventuais efeitos no desenvolvimento da criança.

2.1.4. Conclusões

Sendo a competência parental um conceito multidimensional e multideterminado, o sistema parental não ficará definitivamente comprometido, no caso de algum dos seus três determinantes falhar, sejam os recursos pessoais dos pais, as características da criança ou os contextos envolventes (Belsky et al., 1984). Dito por outras palavras, a família tem capacidade para retomar o seu equilíbrio mesmo que falhe algum dos seus componentes. O modelo hierarquiza estes mesmos determinantes, considerando como mais importante em termos da sua integridade, os recursos pessoais dos pais, e como mais fáceis de ultrapassar as deficiências ao nível da criança. Assim, serão mais competentes os pais que dispõem de adequados recursos pessoais, mesmo que a nível da criança e dos contextos envolventes possam existir problemas. *Mutatis mutandis*, estarão mais prejudicadas as competências dos pais cujos recursos pessoais estejam comprometidos, mesmo que um dos outros subsistemas funcione adequadamente.

O modelo proposto por Belsky e colaboradores oferece-nos uma perspectiva integradora dos conceitos relacionados com a parentalidade e competência parental, enfatizando simultaneamente as dimensões ecológica-sistémica bi-direccional, e contextual-desenvolvimental que temos tentado imprimir a este estudo. Por outro lado, fornece pistas interessantes para a intervenção junto de famílias com crianças em risco. Se os recursos pessoais dos pais forem realmente o factor mais importante na determinação da competência parental, e sabendo a influência que nesses recursos tem a sua história passada e experiência precoce, torna-se mais provável que pais com histórias desenvolvimentais perturbadas, como é o caso dos maus tratos, possam reproduzir tais práticas nas suas famílias. Se acrescerem deficiências nas características da criança e/ou nas fontes de suporte do meio, os efeitos ao nível da competência parental serão inevitáveis.

Prosseguindo com o objectivo de melhor precisar os conceitos envolvidos, e uma vez caracterizado o modelo de competência parental de Belsky, abordaremos em seguida algumas questões relacionadas com o ambiente familiar e sua qualidade. Neste sentido, são aprofundados alguns factores relacionados, analisadas as funções ou tarefas que a família desempenha, e as dimensões envolvidas na qualidade, tendo em conta a sua eficácia como contexto de promoção do desenvolvimento e educação.

2.2. Qualidade do ambiente familiar e factores relacionados

Em todas os grupos sociais se verifica a existência de espaços interactivos entre adultos e crianças em que ambos participam na realização de actividades culturalmente definidas, e onde os adultos ensinam as crianças de forma a assegurar a transmissão cultural. A família é um destes espaços participativos onde adultos e crianças estão juntos e onde ocorrem processos de aprendizagem e desenvolvimento. As interacções

criam laços de dependência e afectividade entre os indivíduos que se exprimem através de códigos simbólicos, sentimentos e crenças partilhadas e uma ética da vida em comum (Rodrigo & Acuna, 1998, p. 262). Neste sentido, a família é um cenário socio-cultural onde adulto e criança são actores, sendo a relação entre ambos caracterizada pela simetria.

O nosso objectivo é justamente o de proceder à análise do cenário educativo familiar. Para tal, referiremos em seguida alguns factores associados à qualidade do ambiente familiar, descrevendo também as funções básicas desempenhadas pela família, com vista a promover o desenvolvimento das crianças e as dimensões implicadas. As famílias e mais particularmente os pais, constroem nichos ecoculturais onde ocorrem rotinas e actividades quotidianas, modificando para o efeito os factores sociais e económicos do contexto social mais vasto. Neste esforço de acomodação, os pais esforçam-se por contrariar os efeitos indesejáveis de factores ecológicos, orientando-se pelas normas e valores que possuem.

Muitos factores foram estudados na tentativa de compreender a sua ligação ao cenário familiar e o seu papel como determinante da qualidade desse mesmo cenário, contribuindo para definir o *curriculum* educativo familiar (Rodrigo & Acuna, 1998). O estudo de Menaghan e Parcel (1991) demonstrou que os ambientes familiares de crianças em idade pré-escolar eram essencialmente função dos antecedentes maternos e da criança, das condições de trabalho da mãe e de características da estrutura familiar. Cada um deste grupo de variáveis tinha, na qualidade do ambiente, um efeito aditivo, embora as características maternas – idade, habilitações escolares, grupo étnico, nível de auto-estima e locus de controle – se revelassem como os preditores cujo efeito era mais crítico. A qualidade do ambiente familiar apresentava além do mais uma relação inversa com o número de crianças do agregado, e uma relação positiva com a complexidade do trabalho desempenhado pela mãe.

A relação existente entre as crenças parentais e o ambiente familiar tem também sido objecto de investigação, como referem Stevens, Hough e Nurss (1993). Adoptando uma abordagem ecológica do desenvolvimento infantil, referem-se aos pais como um “organismo em desenvolvimento” que estabelece ligações com sistemas formais e informais do contexto social envolvente, ligações essas que determinarão até certo ponto as interações com os seus filhos. A revisão levada a cabo sobre este tema leva os autores a concluir que um dos factores que permite aos pais proporcionar aos filhos um ambiente em casa que vai de encontro às suas necessidades de estimulação é o facto de possuírem conhecimentos de tipo normativo sobre o desenvolvimento infantil, traduzindo-se em cuidados mais adequados, padrões de interacção mais positivos e menos punitivos, mais estimulação da linguagem e do desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, verificam que, o facto de os pais possuírem algumas convicções quanto aos factores que influenciam o desenvolvimento infantil e quanto à forma como nele podem interferir, é um factor com maior impacto do que o anterior na qualidade do ambiente proporcionado pelos pais aos filhos (Stevens et al., 1993).

A qualidade do ambiente familiar também tem sido relacionada com a psicopatologia parental. O estudo de Noll, Zucker, Fitzgerald, e Curtis (1992) incidiu num grupo de crianças com pais alcoólicos e num grupo controle oriundo da mesma comunidade, verificando-se que neste último a qualidade do ambiente familiar era bastante melhor. Os dois grupos foram também comparados nos domínios da motricidade fina, comportamento adaptativo, linguagem e competências pessoais/sociais. Embora o grupo de filhos de pais alcoólicos apresentasse notas menos elevadas em todos os domínios, o recurso a métodos de regressão e análise de covariância permitiu verificar que as diferenças nos resultados obtidos pelas crianças se deviam a diferenças na estimulação e na qualidade dos ambientes familiares, e que apenas no domínio pessoal/social as diferenças podiam ser atribuídas à psicopatologia parental. Esta constatação aponta para o papel mediador e de *interface* da qualidade do ambiente familiar entre as características parentais e o desenvolvimento infantil e o carácter distal da variável psicopatologia parental por consumo de álcool.

Além dos aspectos já citados, Bradley e Corwyn (1999) consideram que a qualidade do ambiente em casa está também relacionada com factores como a personalidade dos pais, a estrutura familiar, o apoio social, o clima psicossocial em casa, e a ocorrência de acontecimentos traumáticos, citando vários estudos em que estas relações são comprovadas.

A idade da mãe é um outro factor estudado verificando-se que regra geral, as mães mais novas são menos capazes de proporcionar ambientes de qualidade. Reis e Hertz (1987) compararam grupos de mães adolescentes verificando que as mães mais novas (de 13 a 16 anos) obtinham notas mais baixas em avaliações de qualidade do ambiente e recorriam mais a estratégias punitivas, demonstrando na generalidade menos competências de parentalidade, comparativamente com o grupo de mães mais velhas (entre 16 e 19 anos). Coll, Hoffman e Oh (1987) compararam mães adolescentes com um grupo de mães mais velhas, verificando que, mesmo controlando o tipo de apoio social recebido e o stresse familiar, as mães mais velhas obtinham avaliações mais positivas em termos do ambiente familiar, particularmente quando as dimensões avaliadas envolviam interações e envolvimento da mãe com a criança. Também Menaghan & Parcel (1991) concluíram, num grupo de mães empregadas, que as mães mais velhas conseguiam criar ambientes familiares de mais qualidade, provavelmente em função da sua maturidade e experiência. Diferentes foram as conclusões de Whiteside-Mansell, Bradley e Rakow (1996, cit. por Bradley e Corwin, 1999) que concluíram não serem as práticas de parentalidade de mães mais jovens consistentemente menos adequadas que as de mães mais velhas, estando outros factores, como a competência materna e o contexto familiar, implicados nos resultados.

2.2.1. Tarefas básicas da família

Em termos conceptuais, a família pode, como vimos, ser considerada um sistema com regras de organização que vão mudando ao longo do tempo, e que lhe permitem

desempenhar tarefas com vista ao crescimento e o bem estar dos seus membros (Fiese & Sameroff, 1999), particularmente dos filhos, tendo em conta que são organismos em desenvolvimento com necessidades que se vão alterando ao longo do tempo. Utilizando factores do ambiente próximo e distal, os pais (e outros prestadores de cuidados⁴), regulam o desenvolvimento dos filhos desempenhando cinco tarefas básicas ou funções, caracterizadas por Bradley (1995) e Bradley e Caldwell (1995) e que analisaremos de seguida em detalhe.

A primeira função consiste na **manutenção da vida**, e designa acções cuja finalidade é assegurar a viabilidade do organismo. O ambiente deve fornecer os nutrientes adequados, abrigo e condições para a manutenção da saúde física, bem como proteger de agentes patogénicos, o que a torna uma função fundamental para a sobrevivência do indivíduo. A **estimulação** é proporcionada pelo ambiente, com vista a captar a atenção do indivíduo, transmitindo-lhe informação relevante. Um nível de estimulação adequado, em termos quantitativos e qualitativos, é fundamental não apenas para garantir a integridade neurológica do indivíduo como também para desenvolver a sua capacidade reguladora da atenção, com óbvias implicações a nível do desenvolvimento cognitivo.

A tarefa de **apoio emocional** implica a capacidade do ambiente para fornecer respostas adequadas às necessidades sociais e emocionais da criança. O clima de afecto implica o estabelecimento de relações de vinculação, e um sentimento de relação privilegiada e de compromisso emocional. Desta forma, os pais ajudam as crianças a modularem as suas expressões emocionais e ao mesmo tempo, fornecem-lhes respostas adequadas que vão de encontro às suas necessidades. As relações calorosas e de apoio são essenciais a um desenvolvimento psicológico saudável.

A tarefa **estrutura** é de tipo qualitativo. Assim, não basta que o ambiente proporcione às crianças estimulação e apoio, sendo importante também a sua

⁴ *Caregivers* no original

configuração. Abarca todas as acções que têm como finalidade a organização e controle dos estímulos (objectos, acontecimentos e trocas sociais) no tempo e no espaço. Quanto mais estruturado o ambiente, mais fácil será para a criança utilizar a informação recebida. Quanto mais previsível e ordenado for o ambiente, mais fácil será para a criança aprender acerca do mundo e função das coisas. Esta tarefa assume uma dimensão física e temporal – cada coisa no seu lugar e no seu tempo. Regras, estabilidade e regularidade são dimensões que promovem um desenvolvimento óptimo.

Finalmente, a tarefa de **supervisão** ou **vigilância** assegura um controle adequado do sistema regulador. Ao exercerem vigilância, através da monitorização e controle, os pais proporcionam segurança e recolhem informação que permitirá efectuar reajustes em outras funções reguladoras, se necessário.

As diferentes tarefas são desempenhadas pelos prestadores de cuidados dirigidas à satisfação de necessidades da criança, de forma mais ou menos adequada. Enquanto que as três primeiras promovem, respectivamente, a actividade biológica, cognitiva e social/emocional, as duas últimas têm uma função reguladora sobre as anteriores. Neste contexto, fala-se em ajustamento entre a criança e o meio. Existe ajustamento quando há preenchimento de uma necessidade, sendo a necessidade função do que a criança traz (os seus estados motivacionais internos e as suas competências) e do que o meio oferece. A noção de ajustamento entre criança e meio implica portanto que o ambiente é responsivo relativamente à criança.

2.2.2. Dimensões do ambiente familiar

Os elementos que constituem o ambiente familiar, têm sido analisados de diferentes formas por diferentes autores. Tradicionalmente são consideradas duas dimensões principais, uma **física** (ou fisico-espacial) e outra **social** (ou socio-

relacional). Contudo, os esforços desenvolvidos no sentido de encontrar e descrever uma estrutura genérica subjacente ao ambiente familiar não permitiram ainda encontrar um padrão consistente de resultados, um dos motivos sendo o facto de serem utilizados instrumentos diferentes que incidem em diferentes conteúdos e a diferentes níveis de análise (Bradley, 1999). Bradley (1995) admite contudo a existência de três dimensões fundamentais, ao longo das quais o ambiente em casa pode variar: a dimensão intelectual (também designada por informativa), a dimensão afectivo-relacional e a dimensão físico-espacial. Se o ambiente familiar possibilita à criança estimulação e experiências cognitivas adequadas à idade, coloca-a em vantagem relativamente a outras crianças que não dispõem dessas experiências. Da mesma forma, um ambiente que proporciona apoio emocional à criança contribui também para promover o seu desenvolvimento, na medida em que o encorajamento e o apoio face aos esforços de aprendizagem da criança poderão ser um factor crítico para que a criança tire o máximo partido dos materiais e recursos existentes no meio. Finalmente, os esforços dos pais para organizar e estruturar o meio físico próximo, imprimindo regularidade, coerência e constância às experiências do dia a dia, constituem identicamente aspectos positivos no sentido de um ambiente óptimo (Menaghan & Parcel, 1991). Estimulação cognitiva, apoio emocional e ambiente físico seriam em resumo as três dimensões fundamentais do ambiente familiar com impacto no desenvolvimento da criança, e que deverão constituir alvos de avaliação de qualquer instrumento vocacionado para a apreciação da qualidade do ambiente em casa.

As dimensões referidas constituem variáveis *proximais* (Gottfried & Gottfried, 1984), com uma influência directa na criança, contrariamente a outras variáveis, de tipo distal, como é o caso do nível educativo da mãe ou de factores de tipo demográfico, que embora apresentem uma relação acentuada com o desenvolvimento da criança, exercem a sua influência de forma indirecta.

O local de habitação da família faz parte da dimensão físico-espacial e como tal é um factor de natureza proximal que influencia de forma determinante os

comportamentos de parentalidade. Aquilo que os pais fazem com os seus filhos é, pelo menos parcialmente, determinado pelas características físicas da habitação. Os contextos físicos comunicam mensagens simbólicas acerca das intenções e valores dos adultos que os controlam, particularmente no que se refere à organização dos espaços infantis. Ou seja, podemos falar de ambientes mais adequados do que outros à presença de crianças, e de ambientes que constituem, em função das suas características físicas e espaciais, contextos de desenvolvimento mais estimulantes do que outros.

Outras variáveis de carácter distal exercem uma influência indirecta, embora não menos relevante, ao nível da parentalidade. As qualidades urbanísticas da zona de residência da família, nomeadamente a existência de vegetação, e a densidade habitacional da zona e da comunidade, afectam os comportamentos parentais quer directa, quer indirectamente. Assim, quanto mais agradável em termos estéticos for o ambiente próximo, tanto mais ele é percebido como fonte de apoio. Pelo contrário, o maior grau de densidade habitacional da zona, a maior densidade familiar e a deterioração da propriedade, podem afectar negativamente a percepção que os adultos têm das suas áreas de residência, contribuindo, por exemplo, para um maior número de restrições impostas às crianças. O próprio clima pode considerar-se um factor distal, na medida em que também determina e influencia determinadas práticas parentais e de socialização.

A quantidade e qualidade dos recursos materiais da comunidade envolvente também afectam o ambiente familiar e a parentalidade. Á partida, tudo indica que quanto mais recursos existirem melhor, sejam eles museus, bibliotecas jardins ou outro tipo de serviços. No entanto, verifica-se que as famílias utilizam os recursos de forma diferente, sendo o grupo cultural e étnico a que os pais pertencem um factor importante na capacidade e na propensão da família para utilizar os recursos existentes na comunidade.

Em suma, o ambiente tem efeitos directos e indirectos, tanto nos pais como nas crianças. Os pais filtram as experiências a que os filhos são sujeitos, funcionando como organizadores, mediadores e moderadores do seu desenvolvimento. Regulam o comportamento e o desenvolvimento das crianças através das cinco funções básicas acima referidas – manutenção, estimulação, suporte emocional, estrutura e vigilância, com o objectivo fundamental de encontrar o ajustamento ideal entre aquilo que o ambiente permite e o que a criança necessita (Bradley, 1995).

A parentalidade implica, por conseguinte, a capacidade de gerir o contexto ecológico mais geral, de forma a que este reforce os esforços de socialização da família e não o contrário. Também a este nível a perspectiva é bidireccional ou seja, os pais actuam no macro-contexto, em certos casos exercendo resistência activa, evitando que, por um processo de influência indirecta, este possa minar o processo de socialização. Desta forma, a intervenção dos pais não se limita a receber passivamente as influências de contextos exteriores à família (Kuczynski & Grusec, 1997), embora alguns pais sejam, como é sabido, mais eficazes do que outros na selecção das possibilidades e na construção de cenários que possibilitem a realização das suas funções

2.2.3. Breve síntese

Muitos factores funcionam como determinantes da parentalidade como vimos. Características dos pais, das próprias crianças, dos contextos em que se processa o desenvolvimento. O impacto de qualquer um destes factores não pode no entanto ser analisado individualmente, pois não existe um factor principal, sendo necessário considerar todos os aspectos de ordem cultural, desenvolvimental, ambiental, familiar e socio-económica que enquadram a situação (Gottfried et al., 1995).

Muitos dos determinantes da parentalidade como os que temos vindo a referir são de tipo distal, não contendo informações quanto à parentalidade, qualidade do

ambiente ou processos familiares com impacto no desenvolvimento da criança. O papel desempenhado por qualquer um desses determinantes só poderá ser destacado se se compreender o seu papel no ambiente proximal da criança, composto pela estimulação cognitiva, socio-emocional e física disponível no seu ambiente em casa e nas relações interpessoais com a família.

3. Avaliação do ambiente familiar

Como vimos, a literatura refere uma série de factores determinantes das competências de parentalidade, embora na grande maioria, estes tenham um carácter distal, não actuando directamente na criança. O estudo das variáveis que actuam ao nível do ambiente proximal, pelas quais passam os efeitos das variáveis distais, impõe-se como necessário.

O ambiente familiar constitui, por definição, o fulcro de acção das variáveis proximais, constituindo o mais poderoso determinante do desenvolvimento infantil. Nesta ordem de ideias, torna-se necessário dispor de instrumentos que permitam proceder à sua avaliação, justificando-se o esforço no sentido de encontrar medidas válidas que possibilitem a sua quantificação.

Como é óbvio, o tipo de avaliação a efectuar dependerá essencialmente dos objectivos prévios. Embora a avaliação do ambiente familiar e da parentalidade constitua actualmente uma prática de rotina no domínio dos programas de intervenção para crianças em risco ou com problemas do desenvolvimento (Krauss, 2000), o tipo de avaliação bem como os conteúdos seleccionados apresentam grande variabilidade. Identicamente, encontramos também grande diversidade nos processos e alvos da avaliação da família quando os objectivos são os de investigação.

Muitos são os conteúdos que poderão ser alvo de avaliação ao nível da família, desde atributos psicológicos como atitudes, crenças ou traços pessoais, padrões de relacionamento na família, ecologia da família, recursos, fontes de suporte existentes e percebidos. A forma como a informação é recolhida pode também variar, desde situações informais de entrevista, passando pela observação directa, até escalas ou listas de tipo mais fechado passadas aos membros da família. Este aspecto é relevante, até porque como opinam Bailey e Henderson, (1993, cit. por Krauss, 2000), é vulgar que instrumentos para avaliação da família altamente sofisticados se mostrem inadequados quando o objectivo é recolher informação útil para programar a intervenção. Também se verifica que as estratégias de avaliação de carácter formal se focalizam tipicamente em áreas deficitárias ou problemáticas no seio familiar, o que poderá passar à família uma mensagem de inadequação ou deficiência (Slentz & Bricker, 1992, cit. por Krauss, 2000).

Avaliar a qualidade de um cenário como é o contexto familiar é uma tarefa complexa, pois há inúmeros aspectos e factores em jogo, como temos vindo a referir ao longo deste capítulo. Estão implicadas dimensões físicas, como o espaço e as suas qualidades organizacionais (como as rotinas, os castigos e o tipo de utilização dos recursos existentes), interpessoais (como a tonalidade da relação, a disponibilidade e responsividade materna) e até simbólicas. Além disso, o cenário inclui pessoas, objectos e actividades que por vezes ultrapassam o espaço físico da casa.

Contudo, a qualidade do ambiente precoce que cerca a criança é notoriamente determinante dos cambiantes do seu desenvolvimento ulterior e simultaneamente determinada por variáveis demográficas relacionadas com o estatuto paterno e materno. São inúmeras as investigações que podemos citar em que encontramos documentadas estas relações. Inteligência materna, estatuto profissional dos progenitores, rendimento, entre outros, são como dissemos variáveis do microcontexto familiar, cujo impacto no desenvolvimento infantil parece ser mediado pelas características do ambiente familiar.

Tudo indica que até os resultados de programas de intervenção para crianças em risco e programas de intervenção para pais são mediados pelas alterações ao nível do ambiente familiar (Bradley, 1993; Bradley, Whiteside, Mundfrom, Casey, Caldwell, & Barrett, 1994). Por isso, a selecção e o estudo de um instrumento vocacionado para avaliação do cenário familiar constituiu um objectivo fulcral deste trabalho.

3.1. Inventário HOME para observação do ambiente em casa (HOME Inventory)

O ímpeto para o desenvolvimento do inventário HOME (*Home Observation for Measurement of the Environment Scale*, ou *Home Inventory*, de Caldwell e Bradley, 1984) remonta a meados dos anos 60, altura em que assumiram particular relevância as teorias apresentadas por Hunt (1961) e por Bloom (1964), salientando a importância do ambiente precoce no desenvolvimento cognitivo da criança. Conjuntamente, tomou também forma a ideia da necessidade de investigação mais aprofundada com vista a documentar com maior exactidão a relação entre os factores do ambiente e aspectos específicos do desenvolvimento infantil (Bradley & Caldwell, 1984a).

Também nesta altura os investigadores neste domínio dão conta da inadequação da maior parte das medidas existentes e utilizadas como indicadores do ambiente. As mais utilizadas eram a classe social, ou o estatuto socio-económico, as quais forneciam um quadro impreciso e muitas vezes erróneo das reais condições de vida das crianças. Tais medidas não permitiam uma imagem adequada e sensível dos objectos, acontecimentos e transacções/processos do ambiente que a criança experienciava. Nos casos em que se evidenciava algum esforço no sentido de dar conta de tais processos ou atitudes, recorria-se a entrevistas ou questionários, e não à observação directa dos comportamentos, o que tornava questionável a fidelidade e validade da informação obtida. Faltavam por consequência procedimentos mais acurados para avaliação da qualidade das experiências proporcionadas à criança pelo seu meio próximo, o que

permitiria relacionar com outros factores da dinâmica familiar que não apenas a pertença a uma determinada classe social, as diferenças eventualmente encontradas no estatuto desenvolvimental das crianças.

O arranque dos programas de intervenção precoce, e a necessidade de planear adequadamente as intervenções veio corroborar ainda mais a necessidade de se obterem informações precisas dos ambientes familiares da criança.

Foi num tal contexto que surgiu a primeira versão da HOME para crianças dos 0 aos 3 anos, inicialmente denominado STIM (*Inventory of Home Stimulation*). Os 200 items originais foram pilotados, após o que foram reduzidos para os 45 que actualmente compõem esta versão da escala.

Em 1969 iniciou-se na cidade de Little Rock, estado do Arkansas, o *Longitudinal Observation and Intervention Study* (LOIS, Caldwell, Elardo & Elardo, 1972, cit. por Bradley & Caldwell, 1987), tendo como objectivo fundamental determinar o início do declínio na velocidade de desenvolvimento tantas vezes constatado em crianças de meios desfavorecidos, e avaliar a eficácia de diferentes tipos de intervenção na prevenção desse mesmo declínio. Os estudos até à data existentes e revistos pelos autores (Bradley & Caldwell, 1984a) acerca do desenvolvimento de bebés oriundos de diversos meios sociais não revelavam a existência de diferenças significativas durante o primeiro ano de vida, aos 15 meses nem aos 24 meses. No entanto, estudos comparativos em crianças com mais de três anos com diferentes antecedentes socio-económicos revelavam, de forma clara e consistente, diferenças que favoreciam as crianças dos grupos sociais privilegiados, sugerindo que o declínio nas curvas de desenvolvimento se iniciava algures entre os 24 e os 36 meses de idade. Um segundo objectivo, não menos importante, do referido estudo, foi o de explorar a relação entre o ambiente familiar precoce e o desenvolvimento infantil (Bradley & Caldwell, 1987).

A amostra utilizada neste estudo consistiu em 174 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses. As crianças foram posteriormente distribuídas

por quatro grupos com base nas notas obtidas no inventário HOME, cada um dos quais recebeu um tipo de intervenção diferente, podendo consistir na mera avaliação da criança através de escalas de desenvolvimento (*Bayley Scales of Infant Development*) e de nível intelectual (Stanford-Binet) ou em visitas domiciliárias bi-semanais tendo como alvo a díade mãe-criança, para além de uma avaliação completa e frequente da criança.

As versões originais do inventário possuem propriedades psicométricas documentadas literatura, tendo sido amplamente estudadas em diferentes contextos socio-económicos e culturais, apresentando valores satisfatórios. O acordo entre observadores foi elevado, assim como a sua consistência interna - os coeficientes de consistência interna calculados através da fórmula 20 de Kuder-Richardson, oscilaram entre .53 e .83 no caso das subescalas, apresentando um valor de .93 para a escala completa (Bradley & Caldwell, 1979).

Foram calculadas as correlações entre as subescalas da HOME e vários indicadores do estatuto socio-económico, nomeadamente o nível educacional da mãe e pai, a profissão da mãe e pai, a presença do pai e a densidade familiar. As correlações foram calculadas para os valores obtidos aos 6, 12 e 24 meses em 91 famílias incluídas no estudo, tendo-se verificado uma estabilidade das correlações ao longo das 3 avaliações. O valor das correlações entre as notas nas subescalas do inventário HOME e os diversos indicadores de estatuto socio-económico foi no sentido esperado, ou seja, positivo.

O grupo de crianças inicialmente incluído no LOIS foi seguido longitudinalmente, sendo objecto de inúmeras publicações por parte dos autores e colaboradores, referidas em parágrafos posteriores onde se procede à revisão e apresentação da investigação realizada com as várias versões do inventário.

Existem actualmente quatro versões da escala, que cobrem as idades dos 0 aos 3 anos, dos 3 aos 6 anos dos 6 aos 10 anos e uma versão para pré-adolescentes dos 10 aos 15 anos. Algumas dimensões são comuns à quatro versões, como acontece por exemplo com os itens que avaliam a responsividade dos pais, a quantidade e variedade de materiais para aprendizagem, o recurso a estratégias disciplinares punitivas (ou aceitação) e a variedade das experiências de aprendizagem/estimulação providenciadas. Cada versão contém também itens considerados particularmente relevantes para o período de desenvolvimento a que se refere (Bradley, 1999).

A versão 0-3 anos é aquela relativamente à qual encontramos mais referências na literatura, constando de 45 itens organizados em seis sub-escalas: resposta verbal e emocional dos pais à criança (responsividade), aceitação da criança, organização do ambiente físico e temporal, materiais de jogo apropriados, envolvimento dos pais e variedade das experiências.

A versão dos 3 aos 6 destina-se a crianças em idade pré-escolar e consta de 55 itens, agrupadas pelos autores em oito subescalas: *Estimulação da aprendizagem* (11 itens), *Estimulação da linguagem* (7 itens), *Ambiente físico* (7 itens), *Carinho e aceitação* (7 itens), *Estimulação académica* (5 itens), *Modelagem e encorajamento da maturidade social* (5 itens), *Variedade das experiências/estimulação* (9 itens) e *Aceitação da criança/Castigo físico* (4 itens). A denominação original das subescalas sofreu ligeiras alterações desde anos 80 para cá, pelo que em escritos actuais os autores utilizem alternativamente a nomenclatura *materiais para aprendizagem* no caso da primeira subescala e *responsividade* no caso da sub-escala *carinho e aceitação*.

A versão escolar, desenvolvida pelos autores alguns anos depois das versões infantil e pré-escolar, é composta por 59 itens, organizados em oito sub-escalas, sendo os conteúdos em termos gerais muito semelhantes às duas versões anteriores. Os itens que compõem a versão escolar abarcam aspectos do desenvolvimento que, tanto no

plano conceptual como no plano empírico, facilitam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Embora não possa ser considerado um instrumento de cariz diagnóstico-prescritivo, os autores consideram a versão escolar do inventário HOME como eficaz na distinção entre famílias capazes de proporcionar um ambiente estimulante e aquelas que, pelo contrário, poderão colocar em risco o desenvolvimento das crianças e contribuir para insucesso e inadaptação escolar (Bradley, Caldwell, Rock, Hamrick & Harris, 1988). A versão para adolescentes foi desenvolvida mais recentemente constando também de sete sub-escalas e sendo aquela relativamente à qual existem menos referências na literatura.

Desde há cerca de 25 anos, as diferentes versões do inventário HOME têm vindo a ser utilizadas por investigadores de todo o mundo como medida da qualidade do ambiente familiar e relacionadas com diversas áreas do desenvolvimento infantil, como se refere no ponto seguinte deste trabalho. Uma compilação efectuada por Bradley (1990) incluiu mais de 250 investigações em que a HOME foi utilizada na avaliação da qualidade do ambiente familiar, o que dá bem ideia da sua aceitação pelos investigadores da área.

3.2. Qualidade do ambiente familiar e desenvolvimento infantil: revisão da investigação.

Dezenas de estudos têm utilizado as diferentes versões do inventário, particularmente a versão para crianças dos 0 aos 3 anos e a versão para crianças dos 3 aos 5 anos, tudo levando a crer que o inventário permite obter um retrato razoavelmente pormenorizado – embora necessariamente limitado – do ambiente em casa, ambiente esse que se verifica estar relacionado com marcadores desenvolvimentais em populações muito diversas (Bradley & Corwyn, 1999).

Como é evidente, o inventário HOME não é o único instrumento vocacionado para a avaliação do ambiente em casa, e a literatura da especialidade contém inúmeras referências de estudos em que foram utilizados outros instrumentos ou outras formas de recolha de informação acerca da qualidade do ambiente em casa. Independentemente do instrumento utilizado, tudo indica no entanto que existe uma relação forte e significativa entre os aspectos socio-relacionais e físico-estruturais que caracterizam o ambiente familiar precoce e variáveis do desenvolvimento infantil durante os anos pré-escolares, muito particularmente as que se relacionam com o desenvolvimento cognitivo. Esta relação é consistente, mantém-se em culturas diferentes (Church & Katigbak, 1991; Richter & Grieve, 1991) sendo também mais forte do que com qualquer outra variável demográfica ou de estatuto dos pais.

Considerado uma medida da qualidade da estimulação e do apoio que a criança recebe no seu meio familiar próximo, o inventário HOME reflecte o estatuto social da família bem como outras variáveis da ecologia familiar. A informação derivada do inventário foi relacionada com características parentais tais como estatuto matrimonial, o grau de saúde mental, e comportamentos aditivos (Bradley, 1993). As subescalas apresentaram relações significativas com variáveis diversas da criança, como a saúde, o crescimento, a linguagem, a inteligência, a competência social e o temperamento.

Adicionalmente, tudo indica que o inventário é também sensível a manipulações ambientais, como é o caso de programas de intervenção para pais e de intervenção precoce (Bradley, 1993). Nesta linha, o autor refere estudos onde foram encontradas diferenças significativas entre as notas obtidas na versão 0-3 do inventário HOME por um grupo controle e um grupo experimental de mães, pertencentes a uma minoria étnica e de estatuto socioeconómico baixo. As mães do grupo experimental foram integradas num programa cujo intuito era promover as suas competências de ensino, tendo em vista intervir no desenvolvimento cognitivo e motivacional dos filhos. Os resultados revelaram que este grupo de mães não só se tornou mais competente ao nível das

interacções com os filhos como também se demonstrou mais capaz de fornecer um ambiente educacionalmente estimulante, evidenciado pelos melhores resultados no inventário HOME.

3.2.1. Qualidade do ambiente familiar e relação com desenvolvimento cognitivo, da linguagem e rendimento escolar

Estudos efectuados nos anos 70 e 80 revelaram uma associação positiva entre os valores obtidos nas versões infantil e pré-escolar do inventário HOME e o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças (Bradley & Caldwell, 1976; Bradley & Corwyn 1999). A qualidade do ambiente familiar estava relacionada com as competências cognitivas e de linguagem, parecendo evidente que esta relação se mantinha independentemente do sexo, da raça e do nível socio-económico (Bradley & Caldwell, 1981; Bradley, Caldwell, Rock, Ramey, et al., 1989). Também Lozoff, Park, Radan e Wolf (1995) referem vários estudos que apontam para a validade do inventário HOME no prognóstico do desenvolvimento intelectual futuro verificando que as correlações entre as notas na versão infantil do inventário HOME e os resultados de QI avaliados posteriormente oscilavam entre .30 e .59.

Bradley e Corwyn (1999) consideram que no primeiro ano de vida, o valor da correlação entre as notas na versão infantil da HOME e as notas de estatuto desenvolvimental das crianças, normalmente avaliado através das escalas de Bailey, não ultrapassa .40. Apesar disto, Bee, Barnard, Eyres, Gray e colaboradores (1982), consideraram a avaliação da qualidade do ambiente familiar, nomeadamente o inventário HOME, como o melhor preditor singular quer do nível de linguagem avaliado aos 3 anos quer do quociente intelectual das crianças avaliado aos 4 anos, comparativamente com variáveis de estatuto peri-natal e avaliações anteriores do nível de linguagem expressivo e de QI das crianças.

Durante o segundo ano de vida, as correlações são ligeiramente mais elevadas, variando entre .20 e .50 (Bradley & Corwyn, 1999). Este facto poderia dever-se em parte aos conteúdos maioritariamente verbais dos testes utilizados com crianças destas idades, embora estudos como o de Belsky, Garduque e Hrcir (1984, cit. por Bradley & Corwyn, 1999) sugiram que os valores de correlação mais elevados não são meros artefactos da alteração no conteúdo dos testes, na medida em que encontram valores de correlação razoáveis entre as notas na HOME e o desempenho das crianças, a sua competência e a capacidade de execução em situação de jogo aos 12, 15 e 18 meses. No entanto, esta tendência para valores mais elevados inverte-se no caso de crianças pobres de origem hispânica e africana.

Assim, se bem que na maior parte dos estudos se tenham encontrado correlações ligeiras a moderadas (.20 a .60) entre as notas HOME obtidas durante os dois primeiros anos de vida e resultados em testes de inteligência e rendimento utilizados posteriormente (Bee et al., 1982; Bradley, Caldwell, & Rock, 1988; Gottfried & Gottfried, 1984), estudos levados a cabo em populações latinas ou afro-americanas apontam para diferenças, patentes nomeadamente na inexistência de correlações tangíveis entre as notas HOME e avaliações de nível intelectual ou linguístico.

O estudo longitudinal de Bradley e colaboradores (1989) envolveu crianças oriundas de três grupos étnicos diferentes. Neste estudo foi possível constatar a associação entre variáveis do ambiente familiar, nomeadamente notas HOME, e o estatuto desenvolvimental das crianças, sendo esta relação mais forte para o grupo de crianças brancas do que para o grupo de crianças negras, e inexistente para o grupo de crianças latinas. Foi também possível constatar que as notas HOME constituíram a variável com melhor poder prognóstico relativamente ao quociente intelectual das crianças avaliado aos 3 anos de idade. O poder prognóstico desta variável mantinha-se praticamente inalterado quando informação relativamente ao estatuto socio-económico era acrescentada. A inversa, no entanto, não era verdadeira, ou seja, acrescentar

informação acerca da qualidade do ambiente familiar a um modelo de regressão contendo informação acerca do estatuto socio-económico aumenta bastante o seu poder prognóstico. Embora verdadeira no caso das crianças brancas e negras, esta relação não foi no entanto encontrada no caso das famílias latinas, como acima foi referido.

Gottfried e Gottfried (1984) concluíram, numa amostra de crianças de nível socio-económico médio, pela existência de aspectos do ambiente em casa, tanto social como físico, que estavam relacionados com o desenvolvimento cognitivo, desde a infância até às idade pré-escolar. Os autores analisaram separadamente as correlações entre as várias sub-escalas do inventário HOME, nas versões infantil (utilizada quando as crianças tinham 15 meses) e pré-escolar (idem aos 39 meses), e o desenvolvimento cognitivo das crianças (avaliado através das escalas de Bailey aos 12 e 18 meses e através das escalas de McCartney aos 30, 36 e 42 meses), verificando que as correlações eram sempre mais elevadas no caso da versão pré-escolar. As dimensões que apresentaram uma associação mais forte com o desenvolvimento cognitivo (apresentando correlação positiva em qualquer idade) foram as subescalas Variedade da Estimulação e a Estimulação do Comportamento Académico, ambas incluídas no inventário HOME e a variável densidade familiar. Verificam também que algumas variáveis se correlacionavam negativamente com o desenvolvimento cognitivo, particularmente aspectos do ambiente físico, enquanto que outras não apresentavam qualquer tipo de relação. A qualidade do ambiente em casa revelou uma associação significativa com o desenvolvimento cognitivo das crianças mesmo quando o estatuto socio-económico foi controlado, sendo ambas as variáveis preditores significativos do desenvolvimento cognitivo aos 18 meses.

Os resultados obtidos por Bradley, Caldwell, Rock, Casey e Nelson (1987, cit. por Bradley & Corwyn, 1999), num grupo de crianças com baixo peso ao nascer, demonstraram que a combinação de medidas de qualidade do ambiente em casa com variáveis de estatuto médico da criança, parecia constituir a melhor forma de

prognosticar as notas obtidas pelas mesmas crianças aos 18 meses na escala de Bailey , comparativamente a qualquer uma destas variáveis consideradas isoladamente. Bradley, e colaboradores (1994) verificaram, também num grupo de crianças de baixo peso ao nascer (incluídas no *Infant Health Development Project*, IHDP) a existência de diferenças entre as notas recebidas no inventário HOME pelo grupo de crianças participantes num programa de intervenção, comparativamente aos resultados de um grupo controle. Os autores concluíram pela possibilidade de o ambiente familiar funcionar como uma variável mediadora entre a intervenção e os resultados nas crianças.

No mesmo sentido vão os resultados de Molfese, Helwig e Holcomb (1993) num estudo longitudinal em 129 crianças de três anos de idade, cujas competências verbais foram avaliadas através de 3 provas distintas: as provas de raciocínio verbal da escala de inteligência de Stanford-Binet, as provas verbais das Escalas de McCarthy (*the McCarthy Scales of Children's Abilities*, MSCA; McCarthy, 1972) e ainda o Teste Peabody de Vocabulário em Imagens (PPVT; Dunn & Dunn, 1981), uma prova de vocabulário receptivo. O seu objectivo geral era determinar a relação entre características biomédicas e sociais (estas últimas incluíam o estatuto socio-económico e qualidade do ambiente familiar avaliado pela HOME) das crianças da amostra e o seu desempenho em provas estandardizadas de inteligência verbal. Enquanto que as medidas de tipo biomédico relativas à saúde apresentavam pouca ou nenhuma correlação com os testes de inteligência verbal das crianças, o mesmo não acontecia com as variáveis estatuto socio-económico⁶ e qualidade do ambiente familiar (HOME), que apresentaram correlações significativas com todas as provas referidas, além de apresentarem um valor de correlação elevado uma com a outra ($r=.49$, $p<.01$). Palacio-Quintín e Jourdan-Ionescu (1991) encontraram também um valor de covariação elevado entre a HOME e o nível socio-económico elevado ($r=.57$, $p<.001$), numa amostra de crianças francófonas do Québécois. Ambas se salientaram como preditores significativos

⁶ Os autores calcularam um índice de estatuto socio-económico para cada sujeito da amostra praticamente idêntico ao do presente estudo, incluindo o nível de escolaridade e a profissão dos pais, e o rendimento familiar e utilizando-o como uma variável contínua.

numa análise de regressão múltipla para predição dos resultados de QI das crianças e que incluía outras variáveis do contexto familiar, entre as quais a inteligência materna, a inteligência paterna e a estrutura familiar, apesar de o poder explicativo da HOME ser menor do que o nível socio-económico.

Também Palacios, Lera e Moreno (1994) encontraram correlações significativas ($r=.68$) entre as pontuações obtidas pelas crianças e as notas na sub-escala de desenvolvimento mental de Bailey, sendo também significativos embora menos elevados os valores de correlação entre as pontuações HOME e as notas de desenvolvimento linguístico ($r=.35$). As notas HOME apresentaram também uma relação significativa com as ideias dos pais, verificando-se que a qualidade do ambiente familiar proporcionada pelos pais “modernos” era superior à dos pais “tradicionais”, enquanto que um terceiro grupo definido como “paradoxais” não se distinguia significativamente de nenhum dos outros.

O estudo de Palacio-Quentin e Terrise (1997) demonstrou associações semelhantes entre a qualidade do ambiente familiar e o desenvolvimento cognitivo e de linguagem, num grupo de 40 famílias francófonas residentes no Québec. A avaliação do ambiente familiar foi feita através de uma versão adaptada do inventário HOME, e a avaliação das crianças abarcou o domínio cognitivo, linguístico, psicomotor e social, tendo os autores encontrado uma correlação significativa entre as diversas sub-escalas que compõem o inventário HOME e as notas obtidas pelas crianças nas áreas cognitiva e linguística. Os valores de correlação entre a qualidade do ambiente familiar e o desenvolvimento psico-motor eram igualmente positivos embora menores, sendo os valores mais baixos encontrados com relação ao desenvolvimento social. Os autores concluíram que o desenvolvimento global da criança em idade pré-escolar estava relacionado com a qualidade do ambiente familiar, embora a intensidade desta ligação dependesse consoante o domínio considerado, sendo mais evidente no caso do desenvolvimento cognitivo e linguístico (Palacio-Quintin & Terrisse, 1997).

Os autores da escala levaram também a cabo diversos estudos com o intuito de verificar a existência de ligações entre a qualidade do ambiente infantil e o desempenho académico das crianças, os quais sugerem ser a qualidade do ambiente em casa a variável responsável pelas diferenças encontradas no rendimento escolar das crianças, mais do que diferenças entre as escolas frequentadas ou entre os professores. De entre as diversas variáveis ambientais envolvidas, destacavam-se os hábitos de trabalho da família, a orientação e apoio académico, a estimulação, as aspirações e as expectativas académicas (Bradley, Caldwell & Rock, 1988).

Bradley e Caldwell (1987) assim como Bradley e colaboradores (1988) apresentaram algumas constatações relativas à relação entre as avaliações da qualidade do ambiente familiar e o rendimento académico, efectuadas na amostra original do LOIS. A qualidade do ambiente em casa foi avaliada aos 6, 12, 24, 36 e 54 meses de idade, com as versões infantil e pré-escolar do inventário HOME e posteriormente quando as mesmas crianças tinham 10 e 11 anos de idade, com a versão escolar. O rendimento académico das crianças foi avaliado aos 6/7 anos (Bradley & Caldwell, 1984b), e aos 10/11 anos, através de provas de rotina utilizadas pelo distrito escolar. Aos 10/11 anos foi também obtida informação junto dos professores quanto à adequação do comportamento na sala de aula e quanto ao ajustamento escolar global das crianças.

No geral e como seria de esperar, os autores encontraram valores de correlação mais elevados entre as várias sub-escalas da versão infantil do inventário HOME e o rendimento escolar aos 7 anos do que entre aquelas e o rendimento escolar avaliado aos 10/11 anos. Os autores salientam também as correlações significativas encontradas entre as notas HOME obtidas aos 12 meses e o rendimento escolar aos 7 anos de idade, nomeadamente a sub-escala Materiais de Jogo, que apresentava correlações de .58 com a nota de leitura e .44 com notas obtidas na matemática. A relação mantinha-se com a nota global na HOME, embora não se evidenciasse qualquer associação entre o rendimento escolar e as sub-escalas Responsividade e Envolvimento materno.

Analogamente, foram encontradas correlações significativas entre o rendimento académico, e as notas HOME obtidas aos 2 anos de idade. O valor desta correlação com a nota HOME global era de .6, e apenas duas subescalas – Responsividade e Organização do ambiente –apresentaram valores baixos.

Os autores também dão conta da existência de correlações significativas entre duas das subescalas que compõem a versão escolar da HOME, utilizada quando as crianças tinham 10/11 anos e uma medida global do rendimento escolar. Adicionalmente, em seis das oito subescalas que compõem o instrumento as notas apresentaram correlações significativas com a avaliação global do ajustamento escolar efectuada pelos professores. Merece no entanto um destaque especial o facto de ter sido também possível encontrar relações quase significativas entre as notas em algumas das sub-escalas da versão 0-3, utilizadas aos 6 e 24 meses de idade, nomeadamente Materiais de jogo, e o comportamento adequado com outros na sala de aula, bem como com a nota global de desempenho académico (Bradley & Calwell, 1987; Bradley et al., 1988).

As relações documentadas nos estudos referidos levaram os autores a considerar como provável a existência de uma certa estabilidade da qualidade do ambiente em casa ao longo do tempo. A associação entre algumas dimensões da qualidade do ambiente familiar infantil e as variáveis cognitivas e de rendimento escolar avaliadas aos 11 anos levantaram também, embora de forma menos peremptória, a questão do impacto duradouro de determinadas facetas do ambiente precoce, independentemente de alterações posteriores. A este propósito, Bradley e colaboradores (1988) salientam a importância de que provavelmente se reveste para o desenvolvimento da criança, no período sensorio-motor, ou seja, durante os dois primeiros anos de vida, o tipo de materiais existentes no seu ambiente próximo, os quais se responsivos, manipuláveis e adaptados às capacidades emergentes da criança, poderão ser uma importante fonte de aprendizagem, com impacto no desenvolvimento ulterior. Fica pois a ideia de que

certas dimensões do meio são importantes não em termos absolutos, mas em função do estágio de desenvolvimento da criança, e das suas necessidades.

De acordo com a revisão efectuada por Bradley e Corwyn (1999), os estudos que utilizam o inventário HOME quando as crianças têm entre 3 e 5 anos de idade, apresentaram valores de correlação moderados (.30 a .60) entre a qualidade do ambiente familiar e medidas de competência intelectual e desempenho académico. As correlações são tanto mais ténues quanto menor a variabilidade do estatuto socio-económico dos grupos de crianças estudadas.

A existência de uma relação directa entre o ambiente em casa e o QI das crianças foi posta em causa por alguns autores que consideram possível a confusão entre o efeito do ambiente e o efeito dos genes, que as crianças partilham com os pais. Willerman (1979, cit. por Luster & Dubow, 1992) considera a este respeito que as correlações apresentadas na literatura entre valores representativos do ambiente em casa e as notas de QI das crianças, são demasiado elevadas para se deverem unicamente aos factores do ambiente. Assim, Plomin, Reiss, Hetherington & Howe (1994) admitem como possível que as medidas do ambiente familiar estejam dependentes de factores genéticos, referindo que em média, mais de 25% da variância das medidas ambientais que usaram na sua investigação eram explicadas pelas diferenças genéticas entre as crianças. Bradley, Whiteside, Caldwell, Casey e colaboradores (1993) pensam estar ainda por esclarecer a forma como a inteligência parental e o ambiente em casa interagem com as características da criança no sentido de orientarem o rumo do desenvolvimento intelectual, na medida em que a contribuição relativa de ambos os factores no QI da criança parece depender da idade, do grupo étnico, e das dimensões do ambiente em casa em análise.

O papel mediador da variável ambiente em casa entre QI materno e QI da criança parece, pelo menos para alguns, fora de qualquer dúvida, e de uma forma intuitiva uma tal relação parece carregada de sentido. Os pais mais competentes serão

provavelmente mais capazes de providenciar ambientes em casa mais estimulantes, os quais por seu turno terão mais probabilidades de facilitar o desenvolvimento intelectual das crianças (Bradley et al., 1993). Contudo, a hipótese do envolvimento de factores da carácter genético não pode ser afastada.

Gottfried e Gottfried (1984) procederam à avaliação da qualidade do ambiente, recorrendo ao inventário HOME, e à avaliação do QI materno e das crianças. Através de uma análise de regressão hierárquica múltipla, verificaram que a nota HOME era um preditor significativo dos resultados de QI das crianças mesmo quando a nota de QI materno era controlada, explicando 19% da variância dos resultados nas crianças (enquanto que a variável QI materno explicava 15%). O QI materno não apresentava validade preditiva relativamente às notas de QI obtidas pelas crianças quando era controlada a qualidade do ambiente em casa.

Também Yeates, MacPhee, Campbell e Ramey (1983) compararam o poder preditivo da HOME e do QI materno ao nível dos resultados de QI das crianças numa amostra de crianças negras de estatuto socio-económico baixo, defendendo contudo a necessidade de uma abordagem desenvolvimental, na medida em que constataram que a correlação entre as notas HOME e o QI das crianças aumentava com a idade das crianças, sendo mais elevada no período pré-escolar. Recorrendo identicamente ao método da regressão hierárquica, os autores verificaram não existir relação entre o ambiente em casa e as notas HOME aos 24 meses quando o valor do QI materno era introduzido em primeiro lugar na equação, embora ambas as variáveis fossem responsáveis por 11% da variância verificada nos resultados. Aos 36 meses, nenhuma das variáveis se relacionava com o QI infantil se introduzida em segundo lugar na equação de regressão, conquanto no conjunto, explicassem 17 % da variância dos resultados. No entanto, aos 48 meses, a nota na HOME constituía uma variável significativamente preditiva do QI infantil, quando o QI materno era controlado. A inversa no entanto, não era verdadeira. Assim, verificava-se uma inversão na importância relativa que o QI materno e o ambiente em casa (avaliado pela HOME)

desempenhavam no prognóstico dos resultados de QI infantil, inversão essa que ocorria quando as crianças tinham cerca de dois anos de idade .

Luster e Dubow (1992) utilizaram os dados colhidos através da Sondagem Nacional Longitudinal da Juventude (*National Longitudinal Survey of Youth*, NLSY) seleccionando informação relativa a 2168 crianças, de idade pré-escolar e escolar, e repartidas por três grupos étnicos distintos, brancos, negros e hispânicos. À semelhança dos estudos anteriores, o seu objectivo foi o de comparar o poder prognóstico da HOME e do QI materno, relativamente aos resultados de inteligência verbal⁷ das crianças, nos três grupos étnicos considerados. Por outro lado, os autores também se interrogavam sobre quais as dimensões do ambiente relevantes para o desenvolvimento intelectual das crianças. No grupo de idade pré-escolar, a correlação entre as notas HOME e os resultados de inteligência verbal das crianças revelou-se muito semelhante à encontrada entre o QI materno e os resultados de inteligência verbal das crianças, enquanto que no grupo de idade escolar, era superior a correlação entre a inteligência materna e os resultados obtidos pelas crianças. Estas relações mantinham-se em todos os grupos étnicos. As regressões hierárquicas múltiplas permitiram ainda verificar que tanto a inteligência materna como o ambiente em casa contribuíam para o funcionamento intelectual das crianças, Contudo, a influência relativa da nota HOME nos resultados das crianças era superior no grupo de idade pré-escolar, enquanto que no grupo de idade escolar, a inteligência da mãe apresentava maior poder explicativo. As análises conduzidas por grupo étnico revelaram, em cada grupo etário, o mesmo padrão de resultados, apesar de ser menor a percentagem de variância explicada pela qualidade do ambiente familiar e pela inteligência materna nos grupos minoritários de idade pré-escolar.

⁷ A avaliação do funcionamento intelectual das crianças foi realizada através de uma prova de vocabulário receptivo, aliás utilizada também no contexto do presente estudo, o Peabody Picture Vocabulary Test-Revised, na medida em que e citamos "...o PPVT-R é amplamente reconhecido como uma das mais fiáveis e válidas medidas de inteligência verbal." (Luster & Dubow, 1992, p. 158)

Os autores concluíram assim que no geral, a qualidade do ambiente familiar estava relacionada com as notas de inteligência verbal das crianças dos três aos oito anos de idade, uma vez controlado o efeito da inteligência materna. Contudo, em crianças de idade escolar o ambiente familiar poderá não constituir o factor ambiental mais relevante. Este facto poderá ter a ver com o facto de neste período do desenvolvimento, a criança passar mais tempo em outros contextos de socialização, como a escola. Por outro lado, à medida que crescem, as crianças vão sendo progressivamente mais livres para seleccionar contextos alternativos. Este fenómeno denominado por “escolha de nichos”⁸ (Scarr & McCartney, 1983), coincidiria assim, na opinião dos autores referidos, com o declínio da influência do ambiente familiar no desenvolvimento das crianças.

Bradley e colaboradores (1993), numa amostra de 608 crianças incluídas no Programa Saúde e Desenvolvimento Infantil (*Infant Health and Development Program*), encontram uma forte relação entre o QI das crianças avaliado aos três anos de idade, o QI materno e o ambiente em casa avaliado no primeiro e terceiro ano de vida das crianças. A inclusão do QI materno e das notas correspondentes à versão pré-escolar da HOME numa equação de regressão demonstrou ser a melhor solução na predição dos resultados de QI das crianças. Neste estudo os autores tentaram também fundamentar o papel mediador da variável ambiente em casa, encontrando um efeito indirecto mínimo da versão infantil, e um efeito mais forte da versão pré-escolar. No entanto, esta relação mediadora não foi detectada nos casos em que a mãe apresentava valores de QI muito baixos. Os autores concluíram que embora o QI da criança estivesse claramente associado ao QI parental, parte da associação aparentava ser mediada pela qualidade do ambiente próximo à criança.

⁸ “Niche-picking” no original.

3.2.2. Qualidade do ambiente familiar e relação com outros domínios do desenvolvimento

Na opinião de muito dos autores que utilizaram o inventário HOME, limitar a avaliação de resultados nas crianças à esfera cognitiva e rendimento escolar é demasiado restritivo, e outras áreas do desenvolvimento devendo ser abrangidas, como é o caso do domínio social, o psico-motor, o comportamento adaptativo e o domínio biológico e da saúde física. No entanto, a investigação nestes domínios é bem mais escassa (Palacios et al., 1994; Palacio-Quentin & Terrise, 1997), e à excepção do estudo de Parks e Bradley (1991) encontramos poucas referências na literatura da especialidade.

Esta opinião é partilhada por Lozoff e colaboradores (1995), após constatarem, numa amostra de crianças hispânicas da Costa Rica, serem as relações entre as notas HOME e avaliações cognitivas das crianças bastante menos pronunciadas do que as encontradas em estudos efectuados com crianças norte-americanas. Especificamente, não foi possível encontrar correlações entre as notas HOME e o índice de desenvolvimento mental obtido através da escala de Bailey. No entanto, as notas HOME permitiram diferenciar um grupo de crianças em risco desenvolvimental por anemia ferropénica, de um grupo sem risco, o que, segundo as autoras do estudo, constitui um dado essencial para o estudo da validade do instrumento.⁹

O estudo de Lozoff e colaboradores (1995) não é o único em que a qualidade do ambiente familiar aparece relacionada com outro tipo de resultados nas crianças para além das variáveis cognitivas. A revisão publicada em 1988 por Bradley e Caldwell continha vários exemplos de investigações em que o inventário HOME foi utilizado conjuntamente com medidas de tipo biológico. Entre estes destacavam-se os estudos de Cravioto e Delicardie, (1972) e Chase e Martin, (1970), ambos citados por Bradley e

⁹ A anemia ferropénica advém de uma deficiência nutricional, com grande incidência em crianças de classes sociais desfavorecidas, e, segundo Pollitt (1994), surge consistentemente associada na literatura com piores resultados em escalas de desenvolvimento psicológico e testes de inteligência, entre outros.

Caldwell (1988), levados a cabo em crianças de origem hispânica e de nível socio-económico idêntico, nos quais as notas HOME permitiram diferenciar crianças subnutridas em risco de desenvolvimento, de crianças não expostas ao factor de risco, as quais obtinham no inventário notas mais elevadas.

Outros estudos citados pelos autores demonstraram a existência de relações entre as notas HOME e a presença de chumbo no sangue das crianças, bem como entre as notas de qualidade do ambiente familiar e a existência de maus tratos infantis. Neste último caso, as crianças sujeitas a maus tratos apresentavam valores inferiores em duas das sub-escalas da HOME, respectivamente Aceitação e Envolvimento parental (Bradley & Caldwell, 1988).

Bradley e Caldwell (1988) referem correlações baixas a moderadas entre as notas HOME no período pré-escolar e resultados no domínio social e do comportamento, resultantes da avaliação efectuada por professores no início da escolaridade básica. Quatro tipos de comportamento na sala de aula manifestaram particular relevância: paciência, auto-confiança⁹, compreensão e desatenção. Um segundo estudo referido pelos autores aponta para a existência de correlações baixas a moderadas entre as notas na mesma versão da escala e uma medida de *locus* de controle, embora não sejam fornecidos detalhes quanto à amostra ou ao tipo de instrumento utilizado para avaliar esta variável.

Bradley e Corwyn (1999) citam ainda alguns estudos que documentam a relação entre as notas HOME e o desenvolvimento social. A sub-escala Responsividade incluída na versão infantil da HOME, por exemplo, foi uma variável preditiva da participação e competência social avaliada em crianças com 3 anos de idade. Foram também encontradas relações entre a qualidade geral do ambiente em casa e a Responsividade em particular, e a competência social adaptativa das crianças, havendo evidência de correlações entre as notas HOME aos três anos e meio e o valor total de

⁹ No original *internal reliance* (Bradley e Caldwell, 1988, pp. 100)

problemas identificado no *Child Behaviour Checklist* (CBCL), assim como com avaliações clínicas exprimindo problemas de comportamento.

Ainda no domínio das relações entre a HOME e a competência social e comportamental, a revisão de Bradley e Corwyn (1999) contém referência a um estudo longitudinal prospectivo sobre vinculação, no qual participaram 267 mães de alto risco (Erickson, Sroufe, & Egeland, 1985, cit. por Bradley & Corwyn, 1999). Verificou-se que bebês com vinculação segura, e que mais tarde apresentavam problemas comportamentais, eram aqueles cujas mães forneciam menos apoio e encorajamento ao nível da resolução de problemas, mas também aqueles cujas famílias apresentavam cotações mais baixas nas sub-escalas Materiais de aprendizagem e Envolvimento. Inversamente, os bebês com vinculação de tipo ansioso que mais tarde não apresentavam problemas de comportamento eram justamente aqueles cujas mães forneciam mais apoio e instruções mais adequadas numa tarefa estruturada, e cujas notas nas duas sub-escalas referidas eram mais elevadas. Entre o primeiro e o terceiro anos de escolaridade, as crianças incluídas neste estudo foram avaliadas pelos professores relativamente à sua competência com colegas e à sua saúde emocional. A nota média obtida a partir destas classificações, estava relacionada, entre outras variáveis, com as notas no inventário HOME aos dois anos e meio e aos seis anos.

A relação entre a qualidade do ambiente familiar e o comportamento social adaptativo durante os primeiros três anos de vida é algo complexa (Bradley & Corwyn, 1999). Parks e Bradley (1991) consideraram que o desenvolvimento social aos seis meses de idade, avaliado através da escala de Griffiths, poderia estar relacionado com os resultados em duas das sub-escalas da versão infantil da HOME, respectivamente Materiais para aprendizagem e Envolvimento materno, sendo os resultados ao nível do desenvolvimento pessoal e social tanto mais elevados quanto a um valor elevado na primeira sub-escala se acrescentasse um valor elevado na segunda. Assim, admite-se a existência de um efeito de interacção entre ambas as subescalas, podendo o efeito positivo associado à existência de materiais apropriados no meio familiar ser

incrementado se aliado à presença um progenitor capaz de ajudar a criança de forma activa.

Bradley, Whiteside, Mundfrom, Blevins-Knabe e colaboradores (1995) examinaram a relação entre o ambiente em casa e o comportamento social adaptativo num estudo longitudinal em crianças prematuras de baixo peso ao nascer distribuídas por três grupos étnicos distintos. O comportamento social adaptativo foi avaliado através de um inventário preenchido pelas mães das crianças da amostra, e também através de uma situação de observação estruturada da relação mãe-criança, obtida quando as crianças tinham 30 meses de idade. Os autores verificaram, de acordo com o esperado, que o comportamento social adaptativo das crianças estava relacionado com a Responsividade parental, Aceitação, e Materiais para aprendizagem, embora esta relação não pudesse ser considerada independente de outros aspectos do ambiente familiar. Por outro lado, foi também evidente que era mais acentuada a relação entre a versão pré-escolar da HOME e o comportamento adaptativo avaliado aos três anos e do que entre este e as notas na versão infantil da escala. Na generalidade, os autores consideraram que, embora não fosse possível explicar o comportamento social adaptativo das crianças da amostra através da qualidade do ambiente familiar tal como era avaliado pelo inventário HOME, as relações encontradas entre aquela variável e as três dimensões do ambiente referidas, sugeriam contudo algumas pistas sobre eventuais factores explicativos.

Assim, é possível que determinado tipo de práticas parentais possam interagir com certas características do temperamento infantil, bem como com variáveis do contexto ecológico mais geral, e afectar o desenvolvimento social das crianças, pelo que os processos implicados não são facilmente evidenciáveis (Bradley et al , 1989).

Não encontramos na literatura referências acerca das relações entre a qualidade do ambiente familiar e o desenvolvimento motor. A única excepção foi o estudo de Palacio-Quentin e Terrise (1991), onde se constatou a existência de uma correlação

positiva moderada (entre .42 e .44, $p < .01$) entre o desenvolvimento psico-motor de crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos e a qualidade do ambiente em casa. Contudo os autores não incluem nenhum comentário que permita ajudar a compreender os processos implicados em tal associação.

3.3. Qualidade do ambiente familiar em contextos culturais diferentes: revisão da investigação

Uma das questões essenciais que desde logo se colocou face a um instrumento como o inventário HOME relacionava-se com a sua validade ecológica, e implicava perceber se os constructos avaliados teriam idêntico significado em contextos culturais diversos. A validade da HOME no contexto socio-cultural norte-americano parece inquestionável, embora alguns problemas se tenham levantado quando utilizada em grupos minoritários, como é o caso de negros ou mexicanos.

Procuramos a resposta a esta questão primeiramente consultando a literatura, pelo que as páginas que se seguem contêm algumas conclusões das investigações efectuadas nessa linha. Não obstante, trata-se de uma resposta parcelar já que apenas o estudo aprofundado do instrumento num contexto socio-cultural específico poderá avaliar de forma pragmática a sua validade como fonte de informação relevante do ambiente de parentalidade, e até que ponto existem associações significativas com outras variáveis do microssistema familiar e desenvolvimento da criança, estabelecendo-se a equivalência de sentido do inventário e dos constructos que se propõe medir. No caso afirmativo, ficará com certeza garantida a sua validade e a sua relevância como instrumento auxiliar na triagem dos ambientes familiares, bem como na compreensão das possíveis ligações entre dimensões do ambiente familiar e aspectos específicos do desenvolvimento infantil. Estas questões e o seu adequado enquadramento estiveram na origem do trabalho empírico desenvolvido e que descreveremos em capítulos posteriores.

O inventário HOME foi utilizado em contextos culturais diversos, na tentativa de encontrar relações entre o ambiente em casa, o desenvolvimento infantil e variáveis socio-demográficas e de estatuto familiar. Bradley, Corwyn e Whiteside-Mansell (1996), consideram possível e mesmo desejável o aparecimento de diferentes operacionalizações do inventário, permitindo a sua adaptação a diferentes culturas, embora considerem que a sua validade ecológica só estará garantida se as notas obtidas pelas famílias se correlacionarem com variáveis contextuais da família e variáveis do desenvolvimento físico, social e intelectual das crianças.

Numa amostra de crianças negras e brancas de estatuto socio-económico baixo e oriundas de meio urbano, Stevens e Bakeman (1985), após utilização da versão para crianças dos 0 aos 3 anos, obtiveram uma estrutura factorial diferente da original, composta por três factores, que se mantinham independentemente da idade da criança, grupo étnico e idade materna. O primeiro factor, responsável pela maior percentagem de variância explicada, foi denominado *Suportes para o desenvolvimento intelectual*. O segundo e o terceiro factores foram denominados Responsividade verbal e Ausência de punição¹¹ respectivamente. Os três factores agrupavam 45 dos itens originais da escala e em conjunto tinham um valor prognosticante idêntico à totalidade da escala, na regressão dos resultados obtidos pelas crianças aos 24 meses no teste Stanford-Binet. Contudo, os autores não foram favoráveis à redução da escala sem que os resultados pudessem ser replicados, e concluem pela validade e eficácia da HOME na predição do desenvolvimento intelectual das crianças.

O estudo colaborativo (Bradley et al., 1989) levado a cabo em seis estados do continente norte-americano (Washington, Ontario, Carolina do Norte, Texas, California e Arkansas) envolveu crianças pertencentes a três grupos étnicos distintos. Os autores verificaram que as correlações entre as notas no inventário HOME e as notas obtidas pelas crianças nas escalas de Bayley aos dois anos eram mais elevadas no grupo de

¹¹ *Non-punitiveness* no original

crianças de origem europeia, comparativamente às africanas ou hispânicas. Todavia, aos três anos de idade, o grupo de crianças afro-americanas apresentava os valores de correlação mais elevados entre as notas de QI e a sub-escala Responsividade. Diferente, porém, foi o padrão geral de correlações encontrado no grupo de crianças mexicanas, o qual revelou não existirem relações entre as variáveis do ambiente familiar, valores de QI das crianças e outros indicadores de estatuto social da família. Consequentemente, o prognóstico dos resultados de QI das crianças a partir de um modelo de regressão incluindo as nota HOME e o estatuto socio-económico, embora válido para os dois outros grupos, não foi possível no grupo de crianças hispânicas.

Um dos motivos avançados pelos autores para dar conta das diferenças encontradas no grupo de origem hispânica seria a sua homogeneidade em termos socio-económicos. Outras facetas culturais específicas do grupo em questão poderiam também estar implicadas. Contudo, a hipótese da validade cultural dos instrumentos não foi posta de lado pelos autores, tanto do inventário HOME, como também dos testes utilizados para avaliação do nível mental das crianças. Assim, e citamos,... *a ecologia do desenvolvimento mental poderá apresentar variabilidade em diferentes grupos étnicos e sociais, resultando tais variações em diferentes padrões de relações ambiente-desenvolvimento...* (Bradley et al., 1989, p. 233).

Idênticamente, Bradley, Mundfrom, Whiteside, Casey e Barrett (1994) encontram uma estrutura factorial idêntica nas versões infantil e pré-escolar da HOME utilizadas em grupos de famílias brancas e negras, no entanto diferente da encontrada no grupo de crianças hispânicas. Neste último caso, a análise factorial efectuada revelou uma estrutura mais difusa e que explicava menor percentagem de variância, e embora estivessem presentes os factores identificados para os dois outros grupos, foram encontrados alguns factores adicionais.

Bradley e colaboradores (1996) analisaram 70 estudos em que o inventário HOME foi utilizado em países que não os E.U.A., concluindo que salvo raras

excepções, e apesar dos distintos contextos culturais, as notas globais na HOME se correlacionavam de forma idêntica com a estrutura e o estatuto familiar e as variáveis da criança.

No plano das subescalas, no entanto, o panorama é diferente, sendo bastante comuns as diferenças em diferentes grupos étnicos. Ao nível dos itens, e como seria de esperar, as inadequações culturais tornam-se mais evidentes, sendo alguns itens culturalmente inapropriados em grupos específicos. No geral, os autores consideram haver maior equivalência ao nível dos itens que avaliam o potencial de estimulação cognitivo do meio do que naqueles que incidem no apoio socio-emocional.

Assim, em contextos socio-culturais distintos do padrão ocidental, como alguns países asiáticos e Japão, houve necessidade de reformular e até eliminar alguns itens das subescalas Aceitação e Responsividade, por não reflectirem diferenças nos aspectos emocionais da parentalidade, enquanto que de uma maneira geral na Europa, os resultados dos estudos realizados se assemelharam bastante aos obtidos nos EUA. Nos parágrafos que se seguem, tentaremos oferecer uma panorâmica geral da investigação neste domínio e suas conclusões.

3.3.1. Estudos conduzidos na Europa, Austrália e Québec

São em seguida referidos estudos efectuados em contextos que do ponto de vista cultural e económico se assemelham aos EUA, nomeadamente os países europeus (Jugoslávia, Suécia, Holanda, Reino Unido e Itália), o Québec e a Austrália. Em alguns casos, foram utilizadas versões reduzidas do instrumento, embora na sua grande maioria os investigadores tenham optado por utilizar traduções das versões originais do inventário.

No geral, constata-se que as relações encontradas entre as notas HOME e alguns indicadores socio-demográficos da família são idênticas às encontradas nos estudos levados a cabo nos EUA. Na Holanda, por exemplo, foram referidas correlações razoáveis (.54 e .33) entre as notas na versão pré-escolar da HOME e as habilitações literárias maternas e profissão paternas, respectivamente. Também na Austrália foram encontradas associações entre as notas na versão pré-escolar da HOME e a idade, habilitações escolares e profissão da mãe.

Em regra, verifica-se também a existência de correlações entre as notas HOME e avaliações de tipo cognitivo das crianças, sendo estes valores mais significativos nas idades pré-escolares. As análises realizadas no plano das sub-escalas, embora escassas, revelaram uma associação mais acentuada com as sub-escalas Estimulação da aprendizagem, Estimulação da linguagem e Variedade da estimulação.

As notas HOME foram também associadas a uma série de outras características das crianças, como o nível de chumbo no sangue, baixo peso ao nascer, personalidade, competências sociais, *compliance* e agressividade (Bradley et al, 1996).

Apesar da diversidade de estudos existente, os autores consideram não estar completamente fundamentada equivalência cultural do inventário HOME nos países em questão, nem assegurada a hipótese de que o inventário HOME avalie constructos idênticos na Europa, Austrália e E.U.A. As conclusões dos estudos revistos apontam contudo para bastantes semelhanças, e o padrão de correlações obtido entre as notas HOME e outras avaliações foi consistente com as expectativas. Os autores referem-se à inexistência de análises confirmatórias da estrutura factorial do inventário, optando-se geralmente pela utilização da nota total na escala como um indicador global de qualidade. Admite-se como provável a existência de diferenças entre a estrutura factorial obtida em estudos efectuados nos E.U.A. e a resultante da aplicação da escala em amostras de crianças europeias, não obstante as semelhanças culturais *a priori*, pois persiste uma enorme variabilidade nas oportunidades, incentivos, crenças e

comportamentos parentais, não apenas entre países, como nos diferentes grupos sociais dentro de um mesmo país (Bradley et al., 1996)

3.3.2. Estudos conduzidos em Israel

Israel foi também um dos países em que o inventário HOME foi utilizado. Na opinião de Bradley e colaboradores (1996) este país constitui um contexto socio-cultural específico, com bastantes contrastes face à generalidade dos países europeus e E.U.A.. As famílias israelitas apresentam características singulares, mantendo-se mais tradicionais e estáveis que as europeias. Existe um elevado grau de coesão social, e os pais tendem a partilhar as responsabilidades educativas com outros membros da comunidade. Compreensivelmente, o enquadramento histórico, geográfico e político prevalente em Israel contribui para que os pais actuem de forma mais autoritária, esperando simultaneamente maior autonomia por parte dos filhos. No entanto, tal como nas modernas sociedades ocidentais, a pressão para o ajustamento social e para a realização escolar é grande.

A versão pré-escolar do inventário HOME foi utilizada em alguns estudos, sem que tenham sido introduzidas quaisquer alterações no seu conteúdo. Algumas diferenças foram desde logo evidentes: os pais referem mais vezes perder a paciência com os filhos, proporcionam-lhes menos actividades recreativas, sendo também menos provável que as crianças frequentem um espectáculo ou sejam levadas às compras. As casas são mais pequenas e possuem menos bens materiais, e as crianças vão mais frequentemente visitar amigos sozinhas, recorrendo mais frequentemente aos transportes públicos.

Nenhum dos estudos revistos procedeu a uma análise factorial da escala, conquanto dadas as diferenças culturais existentes, seriam de esperar diferenças no agrupamento dos itens. As médias obtidas por um grupo de famílias israelitas

consideradas de alto risco aproximavam-se das médias obtidas por amostras de famílias norte-americanas de nível socio-económico baixo, e eram significativamente mais baixas do que as médias de famílias consideradas de baixo risco. A correlação entre a nota global e as habilitações literárias das mães foi bastante fraca (.27). No geral, rematam os autores, os resultados correlacionais são poucos e inconclusivos (Bradley et al, 1996).

3.3.3. Estudos conduzidos na América do Sul e Caraíbas

O terceiro grupo de estudos inclui os que foram realizados na América do Sul e Caraíbas, caracterizadas como sociedades essencialmente colectivistas onde a integridade familiar e a cooperação são mais valorizadas do que a independência, a realização individual e os objectivos pessoais. Os pais tendem a ser intrusivos na educação dos filhos, promovendo a dependência e a obediência. Estas características, conquanto sumariamente descritas, definem porém um contexto cultural e económico muito específico, bem distinto do norte-americano (Bradley et al., 1996).

Lozoff e colaboradores (1995) estudaram as propriedades psicométricas da versão infantil do inventário numa amostra de famílias da Costa Rica, considerando-as semelhantes às das amostras norte-americanas, o que, na opinião dos autores é bastante surpreendente, dadas as diferenças culturais evidentes¹². Não obstante, verificou-se apenas uma correlação fraca entre as notas no inventario e as notas recebidas no índice de desenvolvimento mental de Bayley, o que, segundo os autores, estaria em consonância com o padrão típico encontrado em estudos realizados com a HOME em famílias hispânicas. A este respeito, Lozoff e colaboradores (1995) consideraram possível a existência de diferenças culturais não só nos comportamentos parentais mas também na forma como estes comportamentos afectam o desenvolvimento da criança.

¹² Comentando as semelhanças encontradas ao nível das médias, desvios-padrão, consistência das subescalas, estrutura factorial e percentagem de variância explicada, entre a amostra norte americana e costa riquenha, Bradley et al (1996) consideram que apesar das diferenças culturais, a Costa Rica é uma nação industrializada, com um sistema educativo e uma estrutura económica algo semelhantes aos E.U.A.

Desta forma, o inventário poderia não ser sensível a aspectos subtis da variação individual, deixando de lado, outros factores estimuladores relevantes como por exemplo os que podem estar associados às famílias extensas. Uma segunda hipótese levantada pelos autores estava relacionada com a forma e conteúdos da avaliação dos resultados nas crianças, considerando como demasiado restritiva uma avaliação limitada ao QI. A admitir-se esta hipótese como válida, o inventário HOME poderia constituir uma medida sensível às variações de qualidade em ambiente culturais diferentes, sendo contudo necessário escolher formas mais adaptadas e inclusivas de avaliar os resultados nas crianças.

Na maior parte das investigações em que a versão pré-escolar da HOME foi utilizada na Jamaica e nas Caraíbas, foram efectuadas alterações, por se considerar que o inventário apresentava algum viés cultural. Alguns itens foram eliminados, outros reformulados de forma a torná-los mais apropriados em termos culturais, e em certos casos, foram acrescentados novos itens. A título de exemplo, os autores referem os itens *“Pai/Mãe apresenta o entrevistador à criança”* ou *“a criança foi levada num passeio ou viagem a uma distância de pelo menos 70 km de casa”*, considerados como inapropriados nas famílias das Caraíbas¹². Um dos estudos levado a cabo em cerca de 300 famílias jamaicanas revelou uma estrutura factorial composta por cinco sub-escalas, muito semelhantes a cinco dos factores encontrados em estudos norte-americanos, respectivamente: (1) ambiente físico, (2) aceitação, (3) responsividade, (4) materiais para aprendizagem e (5) estimulação da linguagem. Não foram contudo apresentados pormenores quanto à composição destas sub-escalas.

Os estudos de validade convergente, encontraram no geral correlações positivas entre as notas HOME e medidas do desenvolvimento cognitivo das crianças. Esta constatação reforça a ideia de que as condições do ambiente em casa que promovem a competência intelectual e académica são provavelmente universais. Por outro lado,

¹² Como adiante será referido, deparamos com idêntica situação no que concerne à adequação do item, pelo que se procedeu a alterações.

também foi notória uma tendência para correlações positivas entre as notas HOME e variáveis de estatuto parental. Encontraram-se correlações positivas entre a versão infantil da HOME e medidas de crescimento das crianças, tendo as notas no inventário permitido a distinção entre crianças normais e anémicas (Lozoff et al., 1995). Em pelo menos dois dos estudos citados as notas HOME foram utilizadas no prognóstico das notas de QI das crianças, embora com resultados inconsistentes, o que justifica alguma desconfiança por parte dos investigadores que utilizaram o inventário nestes contextos, e a sua tendência para introduzir alterações nos instrumentos, facto que torna ainda mais difícil a determinação da sua eficácia.

Estudos levados a cabo com o objectivo de validar a HOME em populações hispánicas concluem na generalidade pela utilidade do instrumento, conquanto se proponha a introdução de algumas alterações nos itens. Infelizmente, os estudos são escassos e os resultados pouco conclusivos (Bradley et al., 1996).

3.3.4. Estudos conduzidos em países asiáticos e africanos

As diferenças no que concerne às práticas parentais e condições de vida entre os países asiáticos e africanos e os países ocidentais são comentadas por Bradley e colaboradores (1996), antes de passarem em revista os estudos levados a cabo nestes contextos específicos, diferenças essas que são notórias nos princípios orientadores das tradições hindu e confucionista, por oposição à cristã. Basicamente, a princípios como a reciprocidade, obediência à autoridade, à família e às tradições, sentido do dever e harmonia, prevaletentes nas culturas orientais, opõem-se valores como o desenvolvimento pessoal, a auto-confiança a autonomia e a liberdade, que orientam as culturas ocidentais.

A interpretação dos resultados neste grupo de países levantou algumas dificuldades. Desde logo, as traduções dos instrumentos colocaram dúvidas, considerando os autores a possibilidade de não ter sido efectuado um escrutínio cuidadoso dos conteúdos do inventário. No Japão, foi construída uma nova versão, utilizando a HOME como modelo, composta por 114 questões, a qual, apesar das diferenças a nível do formato e conteúdos, revelou uma correlação de .80 com a versão original. Identicamente, a HOME apresentou valores de correlação elevados (.88) com um instrumento congénere desenvolvido no Paquistão. Na Nigéria, a HOME não revelou utilidade na identificação dos aspectos do ambiente familiar associados com o desenvolvimento cognitivo, embora a versão utilizada permitisse estabelecer a distinção entre famílias rurais e urbanas, e entre crianças com nível elevado *versus* nível baixo de desenvolvimento cognitivo. As sub-escalas Aceitação, Ambiente físico e Responsividade revelaram-se particularmente problemáticas, e em alguns casos foram mesmo excluídas por não incidirem em aspectos culturalmente valorizados. No geral, aparentaram ser menos adequadas as sub-escalas que versavam os aspectos emocionais da parentalidade, como aconteceu no Japão, na Indonésia e em Singapura (estudos de Nihira et al., 1987, Schwalb et al., 1996, Zevalkink & Riksen-Walraven, 1996, e Chua et al., 1989, citados por Bradley et al., 1996). A sub-escala Ambiente físico foi eliminada em alguns casos, dada a sua inadequação face às características habitacionais típicas das zonas onde a escala foi utilizada.

No plano da análise psicométrica, os vários estudos revelaram grande variabilidade nos resultados. Comparativamente à amostra norte-americana, as médias eram idênticas ou mais baixas. Em alguns casos, procedeu-se à análise factorial das notas no inventário, verificando-se alguma coincidência entre os factores encontrados e os factores originais. Assim, as sub-escalas Estimulação intelectual, Responsividade, Encorajamento de maturidade, Encorajamento de competências verbais e Ambiente físico, todas referentes a um estudo efectuado em Singapura, ou as sub-escalas Aprendizagem e Estimulação académica, Segurança da casa, Envolvimento/disciplina e

Aceitação/modelagem, provenientes de um estudo levado a cabo na Indonésia, apresentam, segundo os autores, alguma sobreposição conceptual com as sub-escalas originais. No entanto, estas análises foram efectuadas após eliminação de itens *a priori* considerados como culturalmente inadequados, o que torna difícil a comparabilidade dos resultados.

Bradley e colaboradores (1996) encontraram uma relação consistente entre as notas HOME e o desenvolvimento cognitivo nas amostras asiáticas, como é o caso do Japão, Índia e Paquistão. Tal como na amostra norte-americana, a relação entre o ambiente familiar e o desenvolvimento da criança era tanto mais forte quanto mais velhas as crianças. As sub-escalas relacionadas com a Estimulação cognitiva apresentaram melhor valor prognóstico do que as relacionadas com o apoio socio-emocional.

A relação com o estatuto socio-económico foi também analisada em alguns estudos, nomeadamente em Singapura, onde, à excepção da sub-escala Aceitação, todas as outras diferenciavam significativamente os vários grupos sociais. Também na Índia, as notas médias nas oito subescalas que compõem a HOME apresentaram diferenças entre famílias de nível económico alto e baixo. Foi também encontrada uma associação positiva entre a qualidade do apoio materno e as notas HOME, facto que concorre, mais uma vez, para consubstanciar a validade convergente do instrumento.

3.3.5. Conclusões

Antes de finalizarmos este ponto, parece-nos oportuna a reformulação de alguns aspectos essenciais para a compreensão dos princípios que orientaram o trabalho apresentado nos capítulos que se seguem, bem como algumas conclusões pertinentes face ao que foi exposto.

Tomando em conta a revisão apresentada nos parágrafos anteriores, parece pois lógico e lícito concluir, mau-grado algumas disparidades nos casos em que as análises foram conduzidas a nível dos itens, pela validade do inventário HOME como medida global do ambiente em casa, na generalidade dos países referidos nos parágrafos anteriores, sendo as semelhanças ao nível da nota global mais evidentes do que as diferenças. No plano das sub-escalas, os investigadores africanos e asiáticos questionam, como vimos referido, a validade dos itens que incidem no apoio socio-emocional, tudo apontando para a existência de diferenças culturais nos valores educativos e nas práticas de socialização e controle das crianças característicos das famílias nestes contextos específicos.

De acordo com a perspectiva ecológica que constitui uma das linhas mestras orientadoras deste trabalho, a parentalidade é afectada por factores contextuais do meio envolvente, como a cultura, a história dessa cultura, os factores económicos sociais e políticos. A parentalidade, ou aquilo que os pais fazem no contexto familiar, é por conseguinte uma variável mediadora, na acepção de Luster e Okagaki (1993), já que são aqueles factores que, pelo menos parcialmente, determinam o que os pais pensam e os papéis que desempenham na vida dos filhos (Bradley et al., 1996).

No entanto, embora a maior parte dos estudos sobre parentalidade sejam conduzidos num determinado enquadramento cultural, a verdade é que, como fazem notar Harkness e Super (1995), na maior parte dos casos essa cultura permanece “invisível”. Tais estudos, como acontece com muitos dos que foram revistos neste ponto, não tiveram como objectivo revelar diferenças culturais, o que torna difícil concluir de uma forma definitiva quanto à adequação cultural do inventário HOME.

Parece claro que a maioria dos autores que utilizaram o inventário reconhecem que ele versa aspectos importantes na vida das crianças, embora seja também evidente que em muitos casos os autores optaram por introduzir algumas modificações, quer acrescentando, quer eliminando, quer alterando os itens que o compõem. É muito

provável que as sub-escalas não tenham um significado equivalente em diferentes grupos culturais, não porque os itens sejam inadequados, mas antes porque estão ausentes indicadores relevantes para avaliação de um determinado constructo num determinado contexto cultural.

É também interessante notar que, de acordo com os autores, o facto de alguns itens serem consistentemente positivos não significa que o item seja culturalmente inadequado. Tomando como exemplo os itens que exprimem a punição física, o facto de num determinado contexto cultural o grau de punição ser elevado não deixa de ser relevante, apesar de não haver variabilidade.

Por outro lado, e ainda reportando-nos à revisão de Bradley e colaboradores (1996), o facto de uma medida ser apresentar equivalência em duas culturas diferentes não significa que seja igualmente útil, na medida em que o fito das práticas de parentalidade é em última instância que a criança se adapte à cultura vigente e se aproprie dos instrumentos necessários a essa adaptação. Por outro lado, à medida que a criança cresce e se desenvolve, os pais tornam-se cada vez mais os gestores da experiência da criança, e cada vez menos estão directamente envolvidos na sua vida. Outros grupos sociais exercem a sua influência e é o nicho desenvolvimental da criança que determinará em última análise as suas necessidades e os seus objectivos. Segundo os autores, as diferenças interculturais no ambiente em casa serão tanto mais acentuadas quanto mais velhas forem as crianças.

Finalmente, é importante salientar que estudos levados a cabo em contextos culturais diferentes nos quais se procedeu também à avaliação da qualidade do ambiente em casa, recorrendo contudo a outros instrumentos, encontram o mesmo tipo de relações entre as variáveis do ambiente familiar e as variáveis de resultado nas crianças. A título exemplificativo, citamos o estudo de Church e Katigbak (1991) no qual se procedeu à avaliação do estatuto nutricional, desenvolvimento intelectual e ambiente familiar num grupo de crianças filipinas, oriundas de meio rural, sendo também

recolhida informação quanto à inteligência verbal das mães. Comparativamente à inteligência materna e às variáveis socio-económicas, a avaliação do ambiente em casa permitia um prognóstico mais acurado do nível de inteligência das crianças. O estudo de Richter e Grieve (1991) numa amostra de 305 crianças sul-africanas de zonas urbanas detectou uma relação significativa entre uma medida da qualidade do ambiente em casa e o desenvolvimento cognitivo das crianças, independentemente da profissão e habilitações literárias dos pais. Tudo indica, pois, que independentemente do contexto cultural em que nos situamos, existirão dimensões do ambiente em casa cujos efeitos directos no desenvolvimento das crianças são relativamente universais. Embora estas ligações sejam mais evidentes no domínio verbal e cognitivo, há indícios de que a qualidade do ambiente que cerca a criança poderá exercer também influência em outros domínios, como é o caso do comportamento social e emocional.

4. Qualidade do ambiente familiar e estatuto socio-económico

Aquilo que os pais pensam sobre a parentalidade e a forma como a põem em prática difere nos vários estratos socio-económicos (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995), variando também as suas ideias, crenças e valores. No entanto, perceber de que forma o estatuto socio-económico e a parentalidade estão relacionados depende em grande parte da forma como se avaliam ambas as variáveis, e o mesmo é verdade relativamente à qualidade do ambiente familiar.

O que é afinal o estatuto socio-económico? É comum associar este conceito com diferenças entre famílias no que concerne à educação dos pais, profissão, rendimento e/ou algum tipo de combinação destas variáveis (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). Outros autores acrescentam aspectos mais subjectivos como o prestígio, o poder e um determinado estilo de vida. McLoyd (1998) considera o estatuto socio-económico como

a posição que um indivíduo, família ou grupo ocupa numa hierarquia, posição essa definida pelo acesso ou controle de uma determinada combinação de bens que são valorizados, como a saúde, o poder e o estatuto social. Assim, e apesar de algumas diferenças, encontramos algum consenso na literatura quanto ao facto de o estatuto socio-económico ou o nível socio-económico constituir uma variável complexa e multifacetada, com carácter dinâmico e com impacto inegável na parentalidade (Parke & Buriel, 1998).

De acordo com o modelo do nicho de desenvolvimento proposto por Super e Harkness (1986) e já referido neste trabalho, o estatuto socio-económico é determinado por uma multiplicidade de variáveis, as quais, actuando conjuntamente, constituem uma força organizadora da vida das famílias e dos indivíduos. Contudo, é também possível que essas variáveis actuem isoladamente em diferentes domínios da parentalidade. Sendo assim, compreender o efeito do estatuto socio-económico no contexto familiar e no desenvolvimento da criança implica perceber o efeito conjunto das variáveis que o determinam, mas também e simultaneamente, o seu contributo individual (Parke & Buriel, 1998).

4.1. Relevância da variável estatuto socio-económico

Embora como vimos haja bastante consenso entre os investigadores quanto às variáveis que compõem o estatuto socio-económico, o debate continua quanto à forma ideal de o definir e de o avaliar.¹⁴ Contudo, esta variável desempenhou e continua a

¹⁴ Uma questão fundamental na avaliação do estatuto socio-económico (ESE) é saber se se trata de uma variável discreta ou contínua. Enquanto que o termo classe social implica categorias discretas dentro das quais os indivíduos se assemelham em termos do nível de estudos, estatuto profissional, pertença religiosa, etc., o ESE está conotado com uma variável de tipo contínuo, avaliada através de índices compósitos. Na sua maioria estes índices incluem uma avaliação da profissão, do nível educacional e/ou do rendimento familiar, conforme os casos. Exemplos deste tipo de índices são o Hollingshead (Hollingshead, 1975) e o índice de Green (Green, 1970), ambos referidos por Hoff-Ginsberg & Tardif (1995). No entanto, o ESE tem também sido associado ao número de anos de estudo ou mesmo ao

desempenhar um papel relevante na investigação psicológica, particularmente no domínio das práticas familiares e de socialização da criança. Também no domínio da qualidade do ambiente familiar, as relações com o estatuto socio-económico e variáveis com ele associadas têm sido objecto de um constante interesse.

O estatuto socio-económico aparece consistentemente associado a determinados estilos educativos familiares. Os pais de estatuto socio-económico baixo são mais autoritários e susceptíveis de castigar os filhos que os pais de famílias com estatuto mais elevado (Kelley, Sanchez-Hucies & Walker, 1993), têm menos tendência para demonstrar afecto, e colocam mais ênfase em valores como a obediência, o asseio e o evitar problemas (Palacios & Moreno, 1994). A opinião de Hoff-Ginsberg e Tardif (1995), é idêntica - os pais de estatuto socio-económico mais elevado apresentam um estilo predominantemente democrático, enquanto que os de estatuto inferior são mais autoritários. As autoras explicam estas diferenças pela interferência de factores externos e internos. As características encontradas nos estilos educativos de pais com estatuto socio-económico menos elevado – mais restritivos e enfatizando a obediência - são consistentes com a importância que atribuem à conformidade, o que, por sua vez, se explica pelas condições em que vivem. É possível que o facto de estes pais imporem mais restrições aos filhos e serem bastante rígidos na imposição dessas regras, tenha justamente um carácter adaptativo, na medida em que o objectivo último é a protecção das crianças face a ambientes obviamente menos seguros (Kelley et al., 1993). É também interessante o facto de as diferenças associadas ao estatuto socio-económico serem independentes de factores como a raça ou a pobreza (Parke & Buriel, 1998).

As diferenças são também evidentes nos estilos de interacção, com tendência por parte de mães de baixo estatuto socio-económico para serem mais controladoras, restritivas e discordantes, comparativamente com mães de nível elevado. Hoff-Ginsberg

rendimento familiar, quer directamente quer convertendo os números em escalas que podem ir de 3 até 7 pontos, representando os vários níveis de educação ou rendimento. No opinião de Hoff-Ginsberg & Tardif (1995), cada uma destas opções metodológicas apresenta vantagens e levanta problemas específicos.

e Tardif (1995) analisaram um número considerável de estudos onde se procedeu à comparação das interações pais-crianças em grupos de nível socio-económico diferente, concluindo que as diferenças encontradas entre os dois grupos, ao nível das interações, são mais evidentes em medidas de linguagem do que em avaliações de tipo não-verbal, com vantagens óbvias para as crianças dos grupo socio-economicamente mais favorecido. Nos domínios verbal e linguístico, as diferenças beneficiavam largamente as crianças de grupos com estatuto socio-económico mais elevado: as mães de grupos mais favorecidos falavam mais, forneciam mais nomes de objectos, aguentavam mais tempo uma conversa, respondiam de forma mais contingente às intervenções dos filhos e eram mais capazes de provocar respostas por parte dos filhos (por ex. em situação de leitura de histórias) do que as mães de grupos menos favorecidos.

Palacios (1988), após revisão da literatura, conclui pela influência que a classe social tem na determinação das ideias parentais, embora considere que outras variáveis estão implicados e actuem em simultâneo, como é o caso de variáveis da configuração familiar e o sexo do progenitor.

Existe um corpo substancial de investigação que permite pois concluir por uma relação consistente entre o estatuto socio-económico e as ideias e os comportamentos parentais. Outros estudos revistos por Hoff-Ginsberg e Tardif (1995) apontam para as relações entre as ideias e os comportamentos dos pais, em diferentes grupos sociais, embora as variações observadas nos comportamentos parentais não sejam completamente explicadas pelas ideias. Contudo, verificou-se que a variação intra-classe ao nível dos valores, era um melhor preditor da variação intra-classe do tipo de práticas parentais, nos grupos de estatuto socio-económico mais elevado. Em grupos com diferente estatuto socio-económico, eram também diferentes as relações entre as ideias e os comportamentos parentais, verificando-se igualmente uma associação mais consistente entre as atitudes e as práticas educacionais nos grupos de estatuto socio-económico mais elevado.

Assim, se por um lado se tentam encontrar diferenças nos comportamentos dos pais de nível socio-económico diferente, por outro, é importante perceber de onde vêm tais diferenças. Uma grande quantidade de tempo e esforço tem sido dispensada no estudo das diferenças nos padrões de parentalidade em diferentes grupos sociais, sem que no entanto esforço idêntico tenha sido dispensado a perceber os reais processos de influência, procurando por exemplo as variáveis mediadoras. Como afirma Elder (1981, cit. por Belsky et al, 1984) “...*não podemos em última análise compreender a relação entre a classe social e a parentalidade enquanto a variável estrutural não for conceptualizada como um conjunto de processos psicológicos ou mecanismos que causam o fenómeno e o explicam*”.

Sabemos bem que outras variáveis desempenham um papel mediador e mais directo, sendo responsáveis pelas diferenças encontradas em função da classe social. Variáveis de tipo cognitivo como as ideias, as crenças e os valores desempenham claramente um papel a este nível como vimos no exposto em cima, e o mesmo podemos afirmar em relação a factores de tipo ecológico como é o caso da vizinhança ou do bairro onde a família vive. É importante atender a outras variáveis normalmente associadas à classe social e que poderão estar implicadas, como é o caso da densidade familiar e do número de irmãos. É bem mais provável que um estilo autoritário apareça associado a situações caracterizadas por espaços exíguos e número elevado de filhos, o que é também mais característico das classes menos desfavorecidas.

4.2. Estudos sobre a relação estatuto socio-económico e qualidade do ambiente familiar

A relação entre a qualidade do ambiente familiar e o nível socio-económico é uma questão bastante debatida, não só pelos autores da HOME, como por muitos outros

investigadores que utilizaram o instrumento e se interrogaram acerca da sua validade e da sua aplicabilidade a contextos sociais diversos.

Á primeira vista, a existência de uma relação consistente entre as duas variáveis não levanta objecções, e é relativamente consensual – quanto mais subimos nos escalões socio-económicos, maior é a probabilidade da qualidade em casa ser também mais elevada. Contudo, como referimos, a avaliação do nível socio-económico é uma área controversa, sendo claro que diferentes autores destacam diferentes aspectos ao proceder à sua avaliação, e onde frequentemente se toma a parte pelo todo. Assim, confundem-se frequentemente variáveis como o nível socio-económico, a raça, a ausência do pai, o nível de escolaridade e a ordem na fratria, entre outras (Bradley & Caldwell, 1984c), apesar de todas estarem provavelmente associadas a diferenças nos padrões de parentalidade, no ambiente familiar e no desenvolvimento infantil. Na opinião de Hoff-Ginsberg e Tardif (1995), um dos aspectos que complica a interpretação de diferenças encontradas nas práticas de parentalidade e associadas ao estatuto socio-económico é o facto de existirem variáveis que não fazem parte do estatuto socio-económico mas que lhe estão associadas, como a idade materna, a densidade familiar, a raça e até o próprio QI. Assim, antes de se concluir pela existência de relações entre a parentalidade e estatuto socio-económico deverão ser tomados todos os cuidados para verificar que variáveis poderão estar em jogo e ser de facto responsáveis pelos resultados.

Seja qual for a opção tomada na selecção de variáveis para representar o estatuto socio-económico, convém não esquecer que esta é uma variável distal, ou seja, não permite compreender os processos nem os percursos de influência. Contudo, não está em questão o facto de tais variáveis estarem relacionadas com o que acontece no ambiente familiar, nem o efeito deletério sobejamente conhecido que poderão exercer nas crianças e no seu desenvolvimento.

O termo pobreza foi também utilizado como sinónimo do estatuto socio-económico, embora ambos sejam diferentes, tanto de um ponto de vista conceptual como empirico. A pobreza, tal como o estatuto socio-económico baixo ou desfavorecido, implica uma condição que afecta negativamente a vida das crianças e das suas famílias. Embora estejam normalmente associadas, o seu significado é diferente, assim como é provavelmente diferente o seu efeito no desenvolvimento da criança (McLoyd, 1998). A pobreza é definida essencialmente por um determinado rendimento pecuniário, considerado inferior a um valor mínimo, estimado com base no preço da comida e ajustado anualmente em função do tamanho da família e da inflação (Huston, McLoyd & Coll, 1994), enquanto que o estatuto socio-económico baixo designa antes o lugar ocupado numa hierarquia, que determina o controle e o acesso a determinadas comodidades como a saúde, poder e estatuto social. Os indicadores normalmente utilizados para o designar, embora estejam relacionados com pobreza, não se confundem com ela. Na medida em que se relaciona directamente com o rendimento, a pobreza possui uma natureza mais volátil e transiente do que o nível socio-económico, o qual é um indicador mais estável (Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; Huston et al., 1994). Concretizando, num período de tempo curto, é possível que uma família apresente oscilações no grau de pobreza, através de alterações de rendimento, sem que no entanto se altere o seu estatuto socio-económico, associado a indicadores como a profissão e o nível de escolaridade (McLoyd, 1998).

A distinção dos dois conceitos é importante na medida em que são fenómenos com efeitos potencialmente diferentes na vida das crianças, podendo a pobreza ou o rendimento ter um efeito na qualidade do ambiente familiar e desenvolvimento da criança, que é independente de outros indicadores do estatuto socio-económico, como é se o caso do nível de escolaridade materno ou paterno. Não obstante, esta distinção não é muito clara na literatura existente e na grande maioria dos casos os dois termos encontram-se associados, como aconteceu na grande maioria dos estudos consultados acerca das relações do estatuto socio-económico e da qualidade do ambiente familiar.

Em suma, a pobreza constitui um factor de risco universal, delimitando um contexto ambiental que afecta não somente pais e as práticas de parentalidade e obviamente comprometendo o desenvolvimento infantil.

Bradley e Calwell (1984c) pretenderam isolar variáveis de tipo demográfico e da estrutura familiar normalmente agregadas, e analisar o impacto de cada uma delas na qualidade e quantidade de estimulação do meio familiar. A amostra continha crianças de origens raciais diversas e era recolhida informação quanto ao estatuto social de cada uma das famílias através do índice de Hollingshead (*Hollingshead Four Factor Index of Social Status*).

Os autores verificaram que tanto a raça como sexo da criança não evidenciavam qualquer efeito multivariado na qualidade do ambiente. Os valores baixos obtidos no inventário por crianças oriundas de alguns grupos étnicos, poderiam dever-se a outro tipo de factores associados, como por exemplo a ausência do pai, maior densidade familiar ou posição da criança na fratria. A relação encontrada entre o índice de estatuto social de Hollingshead e as notas HOME desaparecia quando eram controlados os efeitos do grupo étnico, sexo da criança, e as variáveis de configuração e densidade familiar. Contudo, verificou-se uma relação consistente entre a nota HOME e a densidade familiar do agregado, e entre aquela e a posição da criança na fratria, com tendência para notas mais baixas por parte dos agregados com maior densidade familiar, e nos quais as crianças avaliadas ocupavam posições mais recuadas na fratria (crianças mais novas), mantendo-se esta relação mesmo quando outras variáveis eram objecto de controle.

Num estudo mais recente, embora levado a cabo com idênticos objectivos, Bradley, Mundfrom, Whiteside, Caldwell e colaboradores (1994) concluem que (a) nenhum factor de ordem demográfico era responsável por um valor superior a 20% da variância dos resultados na HOME e (b) mesmo quando considerados conjuntamente, os factores demográficos apenas explicavam cerca de 50% da variância dos resultados

no inventário HOME, ficando uma parte substancial por explicar. Estes resultados vêm contrariar as conclusões do estudo de Lotas, Penticuff, Medoff-Cooper, Brooten e Brown (1992) segundo as quais o inventário HOME seria um instrumento pouco discriminativo, dentro de um grupo de famílias com o mesmo rendimento, particularmente em famílias de baixos rendimentos. Os resultados obtidos indicavam que o rendimento familiar explicava 40 % da variância dos resultados na qualidade do ambiente familiar obtidos através da HOME. Bradley, Mundfrom, Whiteside, Caldwell e colaboradores (1994) não partilham desta opinião, contrapondo a provável confusão entre variáveis como a raça, a área de residência e a classe social patente no estudo de Lotas e colaboradores (1992). Na sua opinião, o que a escala mede não seria consequência do sexo, raça, classe social, ordem na fratria ou densidade familiar, embora estas duas últimas variáveis apresentassem efeitos consistentes com as notas HOME quando todas as outras eram controladas.

Estudos de tipo correlacional ou em que se procedeu à análise factorial dos resultados da qualidade do ambiente familiar avaliada através da HOME, em diferentes grupos étnicos, constataram diferenças nos grupos negros e latinos. Nestes casos, tornou-se particularmente difícil perceber se os diferentes padrões de resultados estariam relacionados com o seu baixo estatuto socio-económico, ou se o factor em jogo era realmente a pertença a um grupo cultural diferente.

Numa tentativa de compreender até que ponto a pertença a um determinado grupo étnico pode determinar uma conjuntura específica no que se refere ao ambiente de parentalidade e relações com o desenvolvimento, Bradley e Corwyn (1999) debruçaram-se sobre os dados colhidos através da Sondagem Nacional Longitudinal da Juventude (NLSY). Tratou-se de um estudo longitudinal em larga escala, representativo da população dos EUA e no qual houve uma voluntária sobrerrepresentação de famílias afro-americanas, hispânicas e europeias de baixos recursos económicos. O NLSY incluiu uma avaliação com as quatro versões (embora reduzidas) da HOME.

Uma das constatações feitas pelos autores referia-se às diferenças nas vivências que diariamente experienciavam nas suas casas as crianças dos diferentes grupos étnicos, conquanto todas fossem norte-americanas. De uma maneira geral, e apesar de controlado o nível de pobreza, as famílias hispânicas e africanas ofereciam menos apoio e estimulação comparativamente às americanas e europeias. No entanto, embora estas diferenças reflectissem necessariamente a implicação de uma dimensão cultural e étnica nos resultados obtidos, o efeito atribuível ao grau de pobreza foi sempre superior, mantendo-se proporcional nos diferentes grupos étnicos.

Assim, independentemente do grupo étnico considerado, em famílias consideradas acima do limite da pobreza, as mães eram 1.5 vezes mais capazes de comunicar efectivamente com a criança, e duas vezes mais capazes de demonstrar carinho físico e verbal. As crianças de idade pré-escolar, por seu turno, tinham nestas famílias quatro vezes mais probabilidades de ter livros infantis em casa, e seis vezes mais na idade escolar. Embora subsistissem diferenças passíveis de ser atribuídas ao grupo étnico, nomeadamente ao nível da supervisão materna e nas experiências de aprendizagem fornecidas à criança, o estatuto de pobreza era a variável determinante no facto de a mãe ler ou não livros para a criança. Quanto às práticas disciplinares, verificou-se serem as práticas mais suaves, como *explicar* e *ignorar*, mais típicas de mães com condições económicas mais favoráveis, sendo também menos provável por parte destas o recurso a técnicas como *ralhar*, *bater*, *espancar* ou *pôr de castigo*.

Estas e outras diferenças, constatadas num plano de análise a nível dos itens, eram independentes do grupo étnico de origem, estando antes associadas ao facto de a família estar acima ou abaixo do limiar de pobreza. As condições económicas de vida parecem ser, pelo menos de acordo com estes resultados, o determinante essencial da qualidade de vida das crianças nos seus ambientes familiares. (Bradley & Corwyn, 1999), apesar da preponderância de crianças oriundas de minorias étnicas nas camadas mais desfavorecidas da população.

Uma outra questão relevante, prende-se com a capacidade do inventário para discriminar, dentro de um mesmo grupo socio-económico, a capacidade das famílias para proporcionar (ou não) às crianças um ambiente de desenvolvimento adequado. Por outras palavras, apesar de conhecermos bem todas as consequências adversas associadas à pobreza, nomeadamente o impacto nas competências de parentalidade, é também verdade que os seus efeitos estão longe de ser uniformes, pelo que nem todas as crianças pobres têm o seu desenvolvimento necessariamente comprometido. Por outras palavras, a pobreza não é isomórfica com incapacidade parental, nem a qualidade do ambiente em casa é uniforme nas famílias que vivem em condições de pobreza. (Bradley, Whiteside, Mundfrom, Casey, Kelleher & Pope, 1994).

No estudo supracitado, realizado numa amostra de 243 crianças de meio socio-económico muito desfavorecido e sujeitas ao nascer a factores de risco de tipo orgânico, os autores detectaram um pequeno grupo resiliente, cujos valores de desenvolvimento cognitivo, socio-adaptativo, de saúde e crescimento avaliados aos três anos de idade, podiam considerar-se como normais. Comparativamente com as restantes crianças, o grupo de crianças resilientes apresentava diferenças significativas na qualidade do ambiente familiar, nomeadamente ao nível da estimulação, suporte e segurança, aspectos avaliados por algumas das sub-escalas do inventário HOME. Estes factores de protecção contra os efeitos da pobreza e da prematuridade, funcionavam, tal como sabemos acontecer com os factores de risco, de forma cumulativa, sendo o benefício para a criança tanto maior, quanto maior o número de factores protectores identificados no seu meio próximo.

Outros factores protectores foram identificados no grupo de crianças resilientes, nomeadamente o nível de inteligência materno e um boa saúde perinatal da criança, apesar de que, referem os autores, o efeito destes dois factores ser muito limitado na ausência de um ambiente em casa com qualidade (Bradley, Whiteside, Mundfrom, Casey, Kelleher & Pope, 1994).

De acordo com as conclusões referidas, tudo indica que o inventário HOME (e os constructos nele englobados, avaliados pelas sub-escalas) permite distinguir, num grupo relativamente homogéneo do ponto de vista socio-económico e sujeito à acção de idênticos factores de risco, aquelas crianças cujo desenvolvimento está realmente comprometido. Assim, se por um lado as dimensões avaliadas no ambiente familiar constituem factores protectores contra factores de risco como a pobreza e a prematuridade, por outro parece evidente a capacidade discriminativa do instrumento. No entanto, é importante ressaltar, como aliás o fazem os autores, a grande proporção de crianças negras (cerca de 70%) nos grupos de risco. Embora não se tenham verificado diferenças sistemáticas entre as famílias negras, brancas e hispânicas, sendo todas igualmente pobres, a verdade é que uma grande percentagem de crianças prematuras era oriunda de famílias étnicamente minoritárias.

Não admira pois que, pelo menos no contexto norte-americano, seja difícil separar o efeito da pobreza do efeito étnico, já que na grande maioria dos estudos feitos com crianças e famílias pobres, as crianças minoritárias estão sempre sobre-representadas. No entanto, os autores admitem como necessário estudar as relações particulares entre factores protectores e factores de risco em grupos socio-culturais diferentes, embora todos submetidos a idênticas condições de pobreza.

É muito provável que contextos alternativos de cuidados frequentados pela criança possam desempenhar também o papel de factor protector contra os efeitos negativos da pobreza e de eventuais factores de risco que lhe estão associados. Esta é aliás uma questão premente, tanto em termos políticos como humanos, na qual uma das dimensões mais relevantes é a questão da qualidade dos cuidados. Investigações recentes têm vindo a demonstrar que os cuidados infantis de qualidade têm um efeito positivo, seja qual for o estatuto socio-económico da criança, e que são as crianças mais desfavorecidas e oriundas de grupos minoritários as que retirarão maior benefício de cuidados com qualidade, particularmente no domínio da linguagem. A altura em que se inicia um programa de intervenção, e a sua duração na vida da criança, são também

dimensões importantes nos resultados obtidos, sendo estes tanto melhores quanto mais precocemente for iniciada a intervenção e maior for a sua duração (Campbell & Ramey, 1994). Idênticas são as conclusões de Reynolds (1994), num grupo de crianças negras pobres, onde é notório um efeito cumulativo da intervenção.

Parece evidente que o desenvolvimento da criança poderá ser otimizado se a qualidade do seu ambiente familiar próximo for complementada com um contexto alternativo de socialização, também ele de qualidade. Poder frequentar um contexto alternativo de qualidade é ainda mais relevante, como temos vindo a opinar, no caso de crianças oriundas de classes sociais mais desfavorecidas ou de meios pobres, constituindo um factor protector, ou um factor de oportunidade, que poderá contrabalançar os efeitos negativos associados à pobreza.

Apesar da sua aparente simplicidade, a pobreza não é um fenómeno estático, nem homogéneo, mas variável ao longo de diferentes dimensões, inclusive a sua cronicidade e o contexto ecológico. A pobreza poderá ser transitória, embora possa também durar por longos períodos de tempo, sendo neste caso as consequências bem mais nefastas (Duncan et al., 1994, Huston et al., 1994). Quanto mais tempo a família vive em condições de pobreza, tanto menor será a qualidade do ambiente familiar proporcionado à criança (Garrett, Ng'andu & Ferron, 1994). Por outro lado, a pobreza em meio rural não tem significado idêntico à pobreza em meio urbano. A dimensão rural-urbano traz associadas diferenças em outras variáveis, como por exemplo na estrutura familiar, nas características dos espaços, nas redes de suporte, que tornam difícil extrapolar as conclusões de um contexto para o outro (Huston et al, 1994).

5. Em jeito de conclusão

Ao longo deste capítulo, o nosso objectivo foi primariamente o de contribuir para o aprofundamento das noções relacionadas com a abordagem da qualidade do contexto familiar, que constitui o fulcro de interesse do presente trabalho, tentando não perder de vista o enquadramento ecológico e transaccional de que originariamente partimos.

Foi abordado o conceito de nicho de desenvolvimento e de competência parental, e explorada a problemática da parentalidade, pela sua aproximação conceptual com o tema do nosso trabalho, tentando sempre que possível contextualizá-los através da referência a investigações realizadas. Como vimos, as implicações para o desenvolvimento e educação das crianças nem sempre são lineares, ressaltando a necessidade de não perder de vista os vários níveis da ecologia do indivíduo.

A questão da avaliação do ambiente familiar mereceu também a nossa atenção, sobressaindo as dificuldades provenientes da abordagem de uma realidade tão complexa como é a do sistema familiar, no âmbito das ligações existentes com variáveis do exo e do macrossistema. Foram apresentados vários estudos em que a HOME foi utilizada como medida da qualidade do ambiente familiar, bem como as suas conclusões, tendo-se evidenciado, no geral, uma preocupação quanto à verificação do poder prognosticante da HOME relativamente ao desenvolvimento da criança, e comparação com outras variáveis relevantes do contexto familiar, como o nível de escolaridade e do QI maternos. Os vários estudos revistos demonstraram a existência de relações entre a qualidade do ambiente familiar e resultados avaliados na criança, particularmente no domínio cognitivo. Os estudos levados a cabo em contextos culturais diferentes permitiram concluir no geral pelas qualidades da escala como instrumento de avaliação da qualidade do ambiente familiar.

Finalizamos o capítulo com uma referência ao estatuto socio-económico e à problemática ligada à sua definição e avaliação, que se traduz na dificuldade de interpretar os resultados dos estudos que relacionam variáveis de estatuto socio-económico com a qualidade do ambiente familiar. A pobreza mereceu alguma atenção como condição potencialmente deletéria para as famílias e para o desenvolvimento das crianças, tendo sido salientadas a distinção empírica e conceptual entre este conceito e a variável mais global estatuto socio-económico, distinção essa que não obstante é ainda pouco evidente na investigação acerca do ambiente familiar onde ambas são muitas vezes tomadas como equivalentes.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO – OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

1. Enquadramento geral do estudo

Nos capítulos anteriores, abordamos a problemática do desenvolvimento humano em contexto, apresentando as perspectivas teóricas actuais mais relevantes. Referimo-nos a perspectivas teóricas em vez de teorias, na medida em que são abordagens globais, que articulam os conceitos teóricos, conferindo-lhes forma e significado, sem no entanto imporem um racional teórico definitivamente estruturado. A perspectiva ecológica, o contextualismo desenvolvimental e a perspectiva transaccional, constituem abordagens complementares que permitem compreender o papel do sistema familiar, como resultado de forças exteriores e simultaneamente como origem de forças que actuam na criança. O sistema familiar, contexto básico do desenvolvimento e socialização, filtra, modifica, potencia e amortece as forças exteriores, em função de factores contextuais que interessa conhecer, matizando assim a trajectória de vida da criança, que responderá de acordo com os seus factores internos, devolvendo-as ao sistema familiar. Nestes processos coexistem dois sistemas activos, a família e a criança, envolvidos numa teia de influências recíprocas, internas e externas.

Após estas breves linhas introdutórias e ainda antes de enunciarmos os objectivos deste estudo, importa relembrar o seu enquadramento no âmbito de um projecto de índole mais global e com objectivos bastante mais ambiciosos, o ECCE - Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados para Crianças em Idade Pré-escolar, a que já fizemos referência na introdução deste trabalho, e que apresentamos com algum

detalhe no Anexo 1. No âmbito deste projecto, planeado de forma a permitir em cada país participante a avaliação das características da criança e dos seus contextos principais de vida assim como das transações que entre eles se estabelecem (ECCE-Study Group, 1977), foram desenvolvidos os passos que permitiram a consecução dos objectivos do presente trabalho.

Ao longo deste capítulo, o nosso objectivo principal é o de clarificar os objectivos e propósitos que estiveram subjacentes ao estudo empírico efectuado. São referidos os pressupostos e princípios básicos que nortearam o trabalho e que estão na base das questões levantadas.

1.1. Pressupostos, princípios orientadores e finalidades do trabalho empírico

A revisão da literatura levada a cabo em capítulos anteriores permitiu-nos enunciar alguns pressupostos, que constituíram as bases de partida para o presente trabalho:

- a família é um contexto fundamental de desenvolvimento da criança, da qual ela depende para a sua sobrevivência e crescimento.

- é na família que a criança faz as primeiras aprendizagens, em todos os domínios do desenvolvimento, adquirindo protótipos das relações sociais que regularão futuras relações a desenvolver pelo indivíduo.

- apesar de se envolver em mudanças e transições ao longo do tempo, a família possui alguma estabilidade no tempo e no espaço, podendo o ambiente familiar, num dado momento, ser caracterizado por dimensões que lhe conferem um certo grau de qualidade.

- a qualidade do ambiente familiar resulta directamente das competências parentais, e é passível de avaliação.

- as famílias variam na competência demonstrada para exercer a parentalidade e para proporcionar ambientes com qualidade às crianças que nelas vivem.

- as competências de parentalidade estão relacionadas com os antecedentes pessoais e demográficos e com variáveis dos contextos envolventes.

- as características da criança podem mediar o efeito das competências de parentalidade dos pais, bem como de outros factores do meio familiar.

Os pressupostos acima enunciados enquadram-se por seu turno nos três princípios organizadores mais gerais que apresentamos de seguida, e que constituem também a base de partida de muitos programas de intervenção no domínio da promoção do desenvolvimento infantil (McLoyd, 1998):

- (1) A experiência precoce é um determinante crítico do curso do desenvolvimento, podendo ou não encaminhar a criança rumo a uma adaptação bem sucedida.
- (2) Os pais e o ambiente familiar constituem uma influência primordial no desenvolvimento das crianças.
- (3) O contexto ecológico que envolve a família tem impacto no comportamento dos pais e conseqüentemente no funcionamento das crianças.

Os focos principais deste estudo são por consequência a família e a criança, encarados como sistemas básicos, sendo também objecto de consideração alguns dos factores contextuais envolvidos nesse processo de influências recíprocas que é afinal o desenvolvimento humano, na tentativa de esclarecer alguns dos mecanismos envolvidos, e clarificar as variáveis em jogo, quer ao nível distal, quer ao nível proximal, com influência directa ou indirecta. **A sua finalidade foi estudar a qualidade do ambiente familiar em famílias portuguesas com crianças de idade pré-escolar, tentando compreender o papel mediador que desempenha entre a criança, por um lado, e o meio social envolvente, por outro.** Assim, procedeu-se ao estudo de alguns dos determinantes da qualidade do ambiente familiar, tentando também perceber de que forma algumas dimensões do desenvolvimento e

comportamento infantis são afectadas por diferenças ao nível da qualidade do ambiente em casa.

Neste sentido, este estudo envolve a temática da parentalidade, com o objectivo de encontrar relações entre os comportamentos parentais e a forma como se traduzem em determinados resultados ao nível das crianças. Mas também, e sobretudo, importa conhecer esses mesmos comportamentos, sendo essa também uma finalidade essencial deste estudo – **recolher e sistematizar informação que permita destacar os comportamentos parentais, no contexto das famílias portuguesas, que compõem as dimensões socio-relacionais (variáveis de processo) e fisico-espaciais (variáveis de estrutura) do ambiente familiar, e encontrar as relações prováveis entre essas dimensões e factores do meio envolvente, ao nível do exo- e do mesossistema.**

Para alcançar estas finalidades, tornou-se necessário dispor de instrumentos válidos para avaliar os conceitos em jogo, constituindo este um objectivo subsidiário mas extremamente importante no contexto do trabalho empírico: **afinar e aperfeiçoar instrumentos que viabilizassem uma avaliação tão fiel quanto possível dos conceitos em estudo, nomeadamente a qualidade do ambiente em casa, e as características da criança: o seu temperamento e o seu nível de desenvolvimento.** Dada a sua relevância, este passou a constituir o objectivo mais imediato do presente trabalho.

1.2. Avaliação da qualidade do ambiente familiar e questões relacionadas

Sendo o contexto familiar e a qualidade do ambiente nele proporcionada um dos elementos-chave deste estudo, tornou-se imperioso encontrar uma medida válida, que permitisse ultrapassar as limitações tradicionalmente associadas a variáveis distais como é o caso do estatuto socio-económico, embora, tal como vimos no capítulo 3, esteja

amplamente documentada a sua implicação em vários domínios do desenvolvimento infantil. Avaliar a qualidade de um cenário de desenvolvimento não é tarefa fácil, já que é necessário avaliar aspectos físicos mas também e muito particularmente, os aspectos interpessoais, e, sobretudo, os interpretativos ou simbólicos. Se assim não fosse, seriam deixadas de parte actividades que, apesar de não ocorrerem no contexto físico do lar, fazem certamente parte do conceito de ambiente familiar. Os limites do ambiente familiar são permeáveis e amplos, e demarcam um território de significados, atribuídos pela família às actividades que proporciona às crianças (Rodrigo & Acuna, 1998). Por outras palavras, o cenário familiar não se limita ao espaço físico da casa mas abarca espaços envolventes e actividades como passeios e visitas que ocorrem em outros contextos do mesossistema.

Como também tivemos ocasião de referir ao longo destas páginas, existe uma panóplia considerável de instrumentos vocacionados para a avaliação do meio familiar. A nossa escolha incidiu no inventário HOME, um instrumento de observação e avaliação do meio familiar que tem sido utilizado na investigação psicológica nos mais diversos contextos socio-culturais (Bradley et al., 1996) e cuja concepção do ambiente familiar como cenário de desenvolvimento infantil corresponde no essencial àquela que temos vindo a descrever. O inventário havia sido objecto de um estudo exploratório prévio, por parte de um grupo de investigadores portugueses e espanhóis¹, tendo na altura aparentado possuir características de validade e fidelidade (Borges, Cruz, Macedo-Pinto & Barbosa, 1992). É um instrumento apelativo, na medida em que constitui uma oportunidade de observação directa do ambiente familiar, de carácter semi-estruturado, propondo um sistema de codificação bastante simples, e com uma duração razoável.

Os autores da HOME (Caldwell & Bradley, 1984) definem as características essenciais que consideram associadas ao potencial estimulador do ambiente familiar do

¹ A versão pré-escolar do inventário HOME foi utilizada num estudo exploratório no âmbito das Acções Luso-espanholas, levado a cabo em colaboração com investigadores da Universidade de Sevilha, Barcelona e Santiago de Compostela

ponto de vista da criança, e que exprimem a capacidade da família para o desempenho das suas funções básicas como sistema regulador, permitindo otimizar o desenvolvimento.

1. Um ambiente que assegura a satisfação de todas as necessidades físicas básicas da criança, bem como cuidados adequados de saúde e segurança.

2. Um ambiente que proporciona uma frequência elevada de contactos com um número não demasiado elevado de adultos.

3. Um ambiente em que o clima emocional é positivo e onde a criança aprende a confiar nos outros e em si própria.

4. Um ambiente em que a satisfação das necessidades é proporcionada a um nível adequado,

5. Um ambiente que fornece à criança estimulação sensorial variada com um nível de intensidade que não satura a sua capacidade para receber, classificar e responder aos estímulos.

6. Um ambiente onde as pessoas respondem física, verbal e emocionalmente com consistência e clareza suficientes, transmitindo e reforçando os comportamentos valorizados e apropriados.

7. Um ambiente que não restringe o comportamento motor e exploratório da criança.

8. Um ambiente organizado em termos físicos e temporais de forma a permitir que as expectativas quanto a objectos e acontecimentos seja confirmada ou reformulada.

9. Um ambiente que fornece experiências culturais ricas e variadas, tornadas significativas pelas pessoas com quem as experiências são consistentemente partilhadas.

10. Um ambiente onde estão disponíveis e acessíveis materiais lúdicos adequados.

11. Um ambiente que proporciona contacto com adultos que valorizam a realização e que tentam desenvolver na criança sistemas motivacionais secundários relacionados com a realização.

12. Um ambiente em que há programação cumulativa de experiências, emparelhadas com o nível de organização cognitiva, social e emocional da criança.

Os 55 itens que compõem a versão pré-escolar do inventário HOME, utilizada no presente estudo, constituem uma operacionalização das características acima enunciadas, abrangendo aspectos relacionais, estruturais e físicos do meio, os quais, no conjunto, definem o ambiente óptimo, do ponto de vista do desenvolvimento da criança. Apresentam-se agrupados por sub-escalas, que correspondem às dimensões conceptuais propostas pelos autores. A primeira questão que nos colocamos foi obviamente a de determinar se estávamos perante um instrumento válido, tendo em conta as finalidades apresentadas no ponto anterior. Para responder a esta questão, o estudo das características metrológicas do inventário HOME foi como já tivemos ocasião de referir, um dos primeiros objectivos deste trabalho, sendo apresentado no capítulo seguinte. A esta questão, seguiu-se obviamente a de compreender a estrutura do conceito, ou seja, determinar as dimensões que fazem parte da qualidade do ambiente familiar.

A adaptação e validação da versão pré-escolar da HOME e o estudo da sua estrutura factorial, apresentados no capítulo 6, constituíram assim os primeiros objectivos do presente estudo. Uma vez garantidas as suas características metrológicas, e destacadas as suas dimensões constituintes, foi possível utilizar a informação obtida como medida da qualidade do ambiente familiar das famílias das crianças da amostra, procurando a sua relação com outras variáveis, do contexto social mais amplo, e de caracterização das crianças, ressaltando assim o seu papel mediador: por um lado a qualidade do ambiente familiar estará dependente de variáveis socio-demográficas exteriores à família, por outro lado, ela constitui a configuração, num dado momento, das dimensões relacionais e estruturais originadas na família, cujo impacto directo no desenvolvimento infantil se tentará também determinar e fundamentar.

As questões levantadas quanto à qualidade do ambiente familiar, para além das que enunciamos nos parágrafos anteriores relevaram portanto desta dupla perspectiva: por um lado perguntámo-nos sobre o peso que variáveis distais como os antecedentes socio-demográficos e os antecedentes pessoais detinham na determinação da qualidade do ambiente em casa. Por outro lado, importava também perceber se a qualidade do ambiente em casa poderia ser encarada como um determinante do desenvolvimento infantil, exercendo um efeito directo nos resultados avaliados nas crianças. No caso afirmativo, tornava-se relevante perceber, como e de que forma este papel se faria sentir, tentando, na medida do possível, compreender os processos implicados.

Neste contexto, e de acordo com o referencial ecológico, contextual-desenvolvimental e sistémico que norteou o presente trabalho, procedemos ao estudo das relações entre a qualidade do ambiente familiar e algumas variáveis do micro, do meso e do exossistema.

1.3 Avaliação das crianças e questões relacionadas

A avaliação das crianças teve dois focos principais: o primeiro foi direccionado para a caracterização das crianças no que se refere ao sexo, idade e temperamento. O segundo incidiu nas variáveis dependentes, ou de estatuto desenvolvimental, a que também chamamos resultados.

De acordo com o modelo transaccional e com a perspectiva bioecológica que enunciamos em capítulos anteriores, aceita-se que algumas características da criança podem desempenhar um papel activo na modelação do efeito das variáveis da qualidade do ambiente familiar, constituindo, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), a equação pessoal do indivíduo. Segundo os autores, a acção dos processos proximais depende da acção moderadora de factores relacionados com a pessoa, como acontece

com o sexo e a idade. Assim sendo, as características da criança podem facilitar ou, pelo contrário, impedir o desenvolvimento. Como vimos também exposto no capítulo 3, a literatura aponta ainda, neste domínio, para o papel relevante desempenhado pelo temperamento, sendo este considerado como um conjunto de características da personalidade infantil predominantemente constitucionais, que se manifestam precocemente na vida da criança e que apresentam alguma estabilidade ao longo da vida. Estudos recentes sobre os efeitos da frequência de cuidados alternativos como creche ou infantário no desenvolvimento das crianças têm demonstrado que o temperamento e o sexo das crianças, em combinação com o tipo e qualidade dos contextos extra-familiares e a quantidade de horas neles dispendidas, poderão ser responsáveis por diferenças no desenvolvimento, pelo que todas estas variáveis deverão ser tomadas na devida conta (Crockenberg, 2003).

Por conseguinte, o temperamento foi uma das variáveis avaliadas com o intuito de caracterização das crianças, utilizando-se para o efeito a Escala de Temperamento EAS, (*EAS Temperament Survey*) desenvolvida por Buss e Plomin (1984), cujo objectivo é avaliação de quatro dimensões temperamentais: emocionalidade, actividade, sociabilidade, e timidez. Actividade e sociabilidade são consideradas pelos autores como características que facilitam o desenvolvimento, ou, por outras palavras, promotoras de desenvolvimento. São assim designadas no modelo bioecológico a curiosidade, a responsividade e a tendência para iniciar e permanecer em actividade (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Inversamente, a emocionalidade e a timidez são consideradas dimensões negativas, sendo também semelhantes, em termos de comportamento observável, às características definidas pelo modelo bioecológico como impeditivas do desenvolvimento: dificuldade em controlar emoções, passividade e apatia (Bronfenbrenner & Morris, 1998). De acordo com o modelo, se às disposições temperamentais positivas se aliar um ambiente familiar favorável, os resultados desenvolvimentais das crianças tenderão a ser ainda melhores. Se pelo contrário, às características temperamentais negativas se aliar um ambiente frustrante, os resultados tenderão obviamente a ser piores.

Além do temperamento, foram ainda consideradas como características das crianças a idade e o sexo.

Com respeito ao estatuto desenvolvimental da criança, a avaliação das crianças incidiu em domínios diferentes do desenvolvimento, nomeadamente a inteligência verbal e o comportamento adaptativo. As variáveis dependentes incluíram uma prova de inteligência verbal, o Teste de Vocabulário Receptivo Peabody (*Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*, PPVT-R, Dunn & Dunn, 1981) que avalia o nível de vocabulário receptivo, bem como uma prova que avalia o comportamento adaptativo em quatro domínios distintos, a Escala Vineland de Comportamento Adaptativo, EVCA (*Vineland Adaptive Behaviour Scales*, Sparrow, Balla & Cicchetti, 1984). De facto, a literatura contém bastantes referências acerca das relações entre a qualidade do ambiente familiar e o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, embora se tenha verificado estar pouco esclarecida a relação com outros domínios do desenvolvimento. Por este motivo, optámos por não restringir a avaliação dos resultados da criança à esfera cognitiva. Como vimos exposto no capítulo 3, em alguns estudos realizados com crianças de origem hispânica, a qualidade do ambiente familiar estava relacionada com outros indicadores desenvolvimentais relevantes, que não as tradicionais medidas de QI ou nível linguístico. A inclusão nos resultados de áreas do desenvolvimento onde estão implicadas competências de cariz mais prático, pode, no nosso entender, ajudar a compreender melhor as relações entre os conceitos em jogo. De facto, muitas competências aprendidas pelas crianças nos primeiros anos de vida, como as que são avaliadas pelos domínios incluídos na ECVA (por ex. autonomia em actividades de tipo doméstico), apesar do seu carácter essencialmente prático, poderão estar relacionadas com competências relevantes, como o sucesso profissional e a vida de todos os dias (Zill & Peterson, 1982) contribuindo para a adaptação bem sucedida da criança às normas e expectativas culturais vigentes.

Com excepção do PPVT-R, relativamente ao qual se dispunha de uma versão traduzida e estandardizada em língua espanhola, os restantes instrumentos foram adaptados para a população portuguesa, e verificada a sua validade, trabalho que é também apresentado no capítulo 6.

As questões relacionadas com a avaliação das crianças colocaram-se essencialmente a três níveis. Em primeiro lugar, considerámos importante perceber o peso que a qualidade do ambiente familiar detinha nos resultados avaliados. Mais concretamente, uma segunda ordem de questões levou-nos a tentar compreender se, a verificar-se uma relação entre a qualidade do ambiente familiar e o estatuto desenvolvimental, esta seria diferente consoante o domínio avaliado. Admitimos assim que, em domínios diferentes, os vários tipos de variáveis em jogo – as características do contexto envolvente, da família e da própria criança - pudessem desempenhar diferentes papéis. Finalmente um terceiro grupo de questões teve como objectivo apreciar o efeito de outras variáveis eventualmente envolvidas na explicação dos resultados obtidos pelas crianças.

1.4. Avaliação dos antecedentes demográficos e pessoais – o contexto envolvente

De acordo com a perspectiva ecológica caracterizada, foi recolhida informação acerca do contexto social envolvente, tendo em vista enquadrar o desenvolvimento da criança de forma tão abrangente quanto possível e encontrar as relações existentes entre os diversos tipos de variáveis. Mais concretamente, referimo-nos aos antecedentes demográficos e pessoais/familiares, estes últimos subdivididos em dois grandes grupos: o primeiro grupo incluiu variáveis do sistema familiar e do exossistema, que contribuem para definir o nível socio-económico e cultural da família. Como exemplo podemos citar a profissão e nível de escolaridade dos progenitores. No segundo grupo, foram

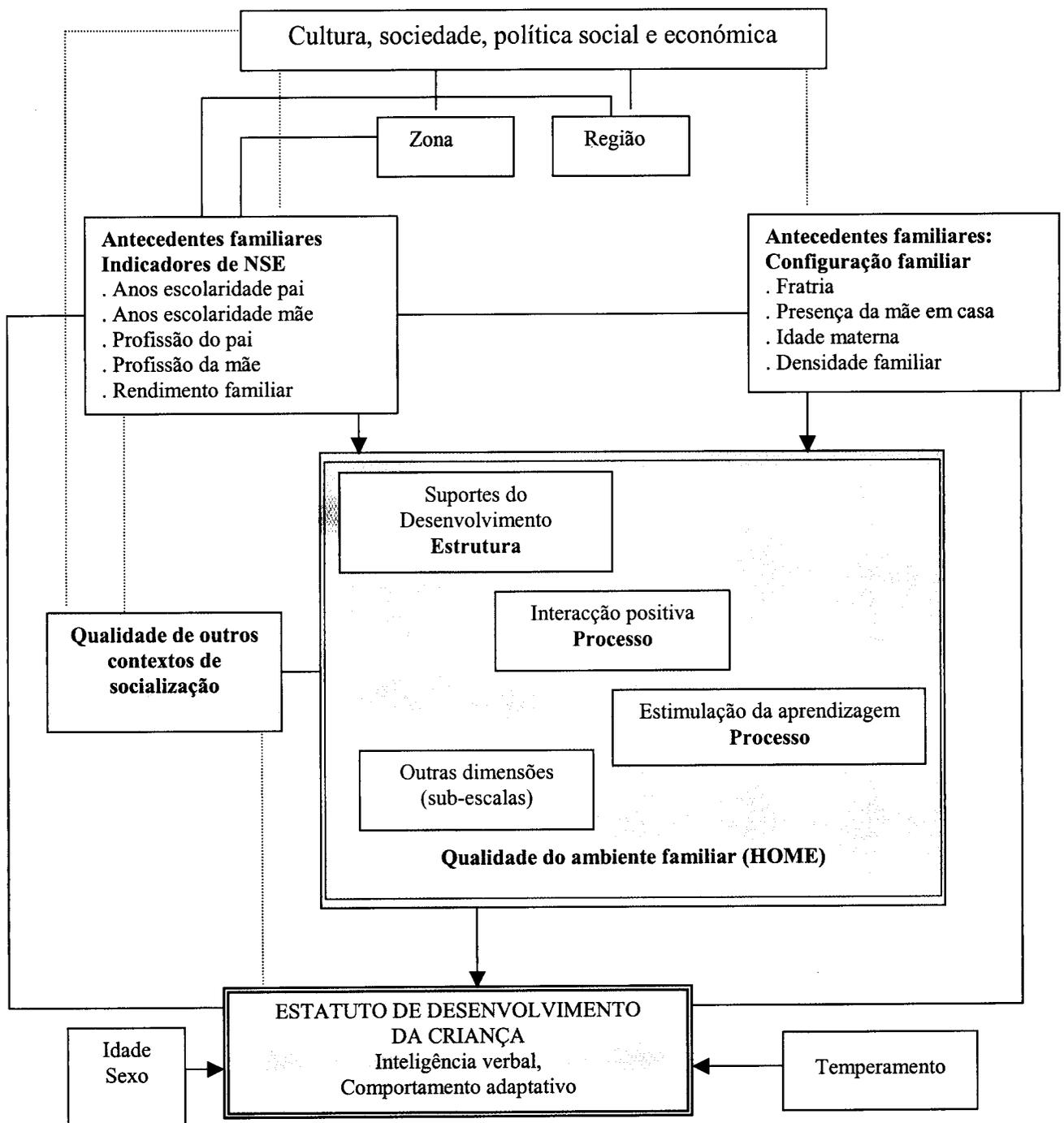
incluídas variáveis de tipo configuracional que caracterizam o agregado familiar, como por exemplo a existência de irmãos ou a densidade familiar.

A revisão da literatura apontou para a relação existente entre as notas HOME e antecedentes demográficos e da configuração familiar, estando algumas destas variáveis provavelmente implicadas na determinação da qualidade do ambiente familiar. Por conseguinte, as questões que levantamos relativamente à avaliação do contexto familiar e socio-demográfico envolvem relacionam-se com a compreensão do papel que variáveis de carácter distal desempenham na determinação da qualidade do ambiente familiar no contexto das famílias portuguesas. Entre estas, impõe-se compreender a associação entre a qualidade do ambiente familiar e o nível socio-económico, sendo por conseguinte esta variável objecto de particular atenção.

1.5. Um modelo hipotético da relação entre as variáveis

Depois de apresentadas em linhas gerais as questões levantadas a propósito da avaliação dos objectos do presente estudo, tentamos, no esquema que se apresenta de seguida, apresentar um modelo integrador onde são apresentados os vários sub-grupos de variáveis e as relações que entre elas se estabelecem. Os traços a cheio representam relações que foram objecto de estudo, enquanto que os ponteados se referem a relações prováveis mas no entanto não aprofundadas.

Figura 1 - Modelo da relação entre as variáveis



No modelo apresentado estão contidos a azul os antecedentes demográficos, concretamente as variáveis zona e região, e a amarelo os antecedentes familiares – que, como referimos, englobam variáveis de estatuto socio-económico e cultural e variáveis de configuração familiar, ambas com influência distal relativamente à criança. Coloridas a cinzento estão as variáveis relativas à qualidade dos contextos – englobámos para além do contexto familiar, o jardim de infância, que faz parte do mesossistema de grande parte das crianças. A rosa estão as variáveis que caracterizam a criança e finalmente a verde, surgem as variáveis dependentes ou de resultado, que definem o estatuto de desenvolvimento da criança.

É importante referir que o modelo apresentado se encontra obviamente omisso relativamente a toda uma panóplia de outras variáveis que se sabe serem determinantes do estatuto de desenvolvimento da criança. Referimo-nos, por exemplo, ao quociente de inteligência materno, estilos educativos dos progenitores, e outros aspectos implicados na parentalidade. Tais omissões justificam-se tendo em conta que este estudo se desenvolveu a partir do conceito de qualidade do ambiente familiar, e do seu papel fulcral como ponto de encontro entre os indivíduos e o meio social e cultural que os envolve. Não obstante serem os pais encarados como as peças fundamentais do cenário, não constituem, como se viu, os únicos alvos da recolha de informação. O instrumento utilizado delimitou, de alguma maneira, o tipo de informação a recolher, o que tem a ver com o conceito de qualidade implícito e que apresentamos em parágrafos anteriores.

Como se depreende da leitura da figura 1, a qualidade do ambiente familiar é composta por várias dimensões, entre as quais destacamos as que nos pareceram mais relevantes, tal como justificaremos no capítulo seguinte. No contexto da escala HOME, essas dimensões consubstanciam-se em seis sub-escalas, encontradas após o estudo da estrutura factorial da escala e apenas parcialmente coincidentes com as sub-escalas originais. Pelo menos uma dessas sub-escalas abarca aspectos que definem a estrutura (ou seja a dimensão físico-espacial), na medida em que se avaliam aspectos essencialmente materiais do meio próximo à criança. Outras, como o nome indica,

incidem em processos e em algumas características das interacções da criança com pessoas do seu ambiente, ou seja, a dimensão socio-relacional.

De acordo com o modelo apresentado na figura 1, o estatuto desenvolvimental da criança, é determinado, num dado momento do desenvolvimento, por variáveis que exercem sobre ele uma influência directa e por outras com influência indirecta, ou distal. A qualidade do ambiente familiar e as características pessoais da criança, nomeadamente o sexo, a idade e o temperamento constituem variáveis que assumimos terem uma influência directa, e por isso se encontram unidas esquematicamente ao estatuto desenvolvimental através de setas. Quanto às restantes variáveis apresentadas, o seu papel, embora relevante, é fundamentalmente indirecto, ou distal, e representado através de traços. De salientar a relação directa que acreditamos existir entre os antecedentes familiares e a qualidade do ambiente em casa. Não obstante não ter recebido grande destaque ao longo deste trabalho, o jardim de infância surge no modelo na medida em que, como microssistema de socialização e parte integrante do mesossistema, poderá ter também um efeito ao nível do estatuto de desenvolvimento da criança.

Uma última palavra para mencionar o papel da cultura e dos factores socio-políticos, que exercem a sua acção na família, impondo ideologias, valores, concepções do desenvolvimento e prioridades, constituindo assim como que um invólucro de todo o processo de desenvolvimento. Apesar de “invisível”, esta dimensão está presente e não deve ser menosprezada.

2. Questões orientadoras do estudo

Nos pontos anteriores levantamos questões parcelares relativas aos vários alvos do estudo e apresentamos um modelo hipotético das relações que pensamos existir entre os diversos agrupamentos de variáveis. Em seguida, apresentamos algumas questões gerais, que nortearam o trabalho empírico apresentado nos capítulos posteriores.

I. Quais são as dimensões fundamentais da qualidade do ambiente em casa, de acordo com a avaliação proposta pelo inventário HOME? Como se relacionam entre si estas dimensões e como se relacionam com a escala total ?

Segundo os autores da escala, o ambiente familiar seria composto essencialmente por uma dimensão físico-espacial e outra socio-relacional, e possivelmente uma adicional de ordem configuracional. Para responder a estas questões, os resultados foram submetidos aos procedimentos habituais para verificação das qualidades psicométricas do inventário bem como de análise da estrutura factorial. Sendo a HOME um instrumento unidimensional e de cariz aditivo, esperava-se uma correlação positiva entre as várias dimensões encontradas, bem como entre cada uma e a nota global.

II. Como variam as notas no inventário em função da zona e da região de origem das crianças?

À partida não se esperavam associações entre o facto de uma criança habitar a norte ou a sul do país, e a qualidade do seu ambiente familiar, embora fosse plausível encontrar melhor qualidade em famílias de zonas urbanas comparativamente com as de zonas semi-urbanas, dados os enormes contraste existentes no país entre zonas urbanas e zonas rurais.

Apesar de bem conhecidas as desigualdades vincadas na distribuição da riqueza que se constata no nosso país, quando o factor geográfico é tomado em conta, nomeadamente os contrastes entre as zonas do litoral e do interior, a verificação desta hipótese levanta questões que consideramos de enorme relevância nomeadamente no plano político e de afectação de recursos.

III. Como variam as notas no inventário em função do estatuto socio-económico e cultural da família?

Tendo em conta as referências encontradas na literatura, as famílias mais diferenciadas em função dos vários indicadores do nível socio-económico e cultural, obtêm também melhores notas de qualidade do ambiente familiar, avaliada pela HOME. Estas relações, a serem confirmadas, contribuirão para estabelecer a validade convergente da escala. No entanto é importante verificar como e se há variações na qualidade intra-grupo socio-económico ou se, pelo contrário, o efeito das duas variáveis se sobrepõe ao nível empírico.

IV. Qual a relação entre a qualidade do ambiente em casa e variáveis da constelação e configuração familiar, como a idade da mãe, a presença de irmãos, presença ou ausência da mãe em casa durante o dia e densidade do agregado?

De acordo com a literatura, a qualidade do ambiente em casa é mais elevada em crianças filhas de mães mais velhas, e provenientes de agregados onde são mais baixos os valores de densidade habitacional. A existência de irmãos tem sido também relacionada com a qualidade do ambiente familiar, embora os resultados apresentados nos diversos estudos consultados sejam inconclusivos.

V. Como varia a qualidade do ambiente familiar em função do sexo e idade das crianças?

A literatura não refere diferenças consistentes entre a qualidade do ambiente familiar proporcionada a rapazes e raparigas, nem tampouco diferenças de qualidade relacionadas com a idade das crianças. Será pois de esperar que os resultados no inventário não apresentem associação com estas variáveis.

VI. Existe alguma associação entre as características temperamentais das crianças e a qualidade do ambiente familiar? Por outro lado, poder-se-á falar, a este nível, de características promotoras e impeditivas do desenvolvimento

Embora a literatura contenha algumas referências acerca da ligação entre avaliações mais negativas do temperamento da criança e a pertença a estratos mais desfavorecidos, no que concerne à relação entre temperamento e qualidade do ambiente há pouca informação. Com intuítos exploratórios, no entanto, aventamos a hipótese de serem avaliadas segundo dimensões temperamentais mais positivas, as crianças com melhor qualidade do ambiente familiar. *Mutatis mutandis*, esperar-se-ia tendência para avaliações temperamentais mais negativas em crianças provenientes de famílias com menos qualidade. A não existência de relações entre a qualidade do ambiente familiar e as características temperamentais das crianças confirmará, contudo, o efeito essencialmente independente do temperamento da criança, tanto mais se surgirem relações entre este e o seu estatuto de desenvolvimento.

Assim, sendo o temperamento uma característica multidimensional, composto por dimensões positivas e negativas, interessou-nos também compreender até que ponto e de que forma essas dimensões poderiam explicar os resultados avaliados nas crianças.

VII. Quais as variáveis com maior poder prognóstico na explicação dos resultados obtidos pelas crianças nos vários domínios do desenvolvimento?'

Uma das questões básicas deste trabalho, como referimos, diz respeito a compreender até que ponto o ambiente familiar funciona como o ponto de encontro entre outras variáveis contextuais, e o estatuto desenvolvimental da criança. Sendo assim, espera-se que exista uma relação directa e proximal entre a qualidade do ambiente, e os resultados avaliados na criança. Se assim for, espera-se que a nota no inventário HOME, considerada a estimativa da qualidade do ambiente familiar, seja a variável com maior valor prognóstico do estatuto desenvolvimental da criança.

Com este objectivo em mente, procedeu-se ao estudo do poder prognosticante da nota HOME, comparativamente a outras variáveis da criança, da família e do contexto ecológico envolvente, nomeadamente o nível socio-económico e ainda uma variável indicativa da frequência de jardim de infância.

Interessava também analisar até que ponto as variáveis com maior poder prognosticante se manteriam inalteradas consoante os domínios de desenvolvimento avaliados. Assim, as análises foram efectuadas relativamente aos diferentes resultados avaliados nas crianças, sendo admissível que em domínios diferentes do desenvolvimento, fossem também diferentes os processos implicados, e consequentemente diferentes as variáveis envolvidas na explicação dos resultados

A estas questões fundamentais procurámos dar resposta nas próximas páginas. No capítulo 6 são apresentados os passos dados com vista à adaptação e afinação dos instrumentos utilizados, validando as suas características metrológicas na amostra. No capítulo 7, e de acordo com o modelo apresentado, as análises efectuadas têm em vista esclarecer o papel da qualidade do ambiente familiar como conceito mediador entre as características do meio e a criança.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

1. Breve referência ao ECCE

A apresentação da metodologia deste estudo não ficaria completa sem uma exposição da metodologia utilizada no Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em idade pré-escolar (ECCE), em que este trabalho imbricou e a que fizemos já referência na introdução desta tese. O Anexo 1 contém detalhes quanto à amostra utilizada e à forma como foi seleccionada, bem como informação relativa à totalidade dos instrumentos utilizados.

Embora o ECCE tenha partido de uma amostra inicial de 424 crianças¹, este número é inferior nos passos seguintes do presente estudo. Assim, em relação às análises centradas no funcionamento e validação das escalas, consideramos apenas os casos com a globalidade dos itens preenchidos. Este valor é ainda mais reduzido quando, na parte empírica desta dissertação tivemos que cruzar os resultados dos vários instrumentos usados em combinação. Nesta altura, a nossa amostra ficou reduzida a 215 crianças. Pelo facto dos resultados e respectivas análises e conclusões partirem desta amostra, incidiremos nesta a descrição pormenorizada das suas características socio-demográficas.

Acresce ainda que analisando as características da amostra aqui considerada (n=215) e da amostra inicial de partida (n=407), verificamos que as famílias excluídas não alteram de forma significativa a distribuição percentual dos casos por referência à

¹ O número de crianças inicialmente previsto no ECCE acabou também por ser consideravelmente reduzido, não só pelo atrito verificado entre o pré e o pós-teste mas também pela existência de *missing values* nas avaliações recebidas pelas crianças nos vários instrumentos.

amostra inicial. Esta afirmação pode ser comprovada comparando os elementos de caracterização da amostra alargada e da amostra considerada neste estudo, contidos também no Anexo 1.

2. Amostra

Procederemos de seguida à caracterização demográfica das 215 crianças que fizeram parte da amostra do presente estudo, em função da zona e da região de proveniência. Em seguida incluiremos elementos de caracterização adicional, conforme o modelo apresentado no capítulo 4, nomeadamente variáveis de caracterização das crianças (idade e sexo), antecedentes familiares (configuração familiar e caracterização socio-económica e cultural da família). Finalmente é caracterizada a situação de cuidados das crianças.

2.1. Caracterização demográfica

A amostra das famílias das crianças distribuiu-se por zona de residência e por região do país de acordo com o exposto no quadro 1. Entre parentesis são apresentados para cada célula, os valor relativos na amostra utilizada no ECCE, podendo constatar-se a proporcionalidade mantida na amostra do presente estudo relativa aos pãrametros zona e região²

Quadro 1 - Distribuição da amostra por zona de residência e por região, e distribuição comparativa da amostra do ECCE entre parentesis.

Zona	Região		Total
	Norte	Sul	
Metropolitana	78 (159)	77 (134)	155 (293)
Não metropolitana	30 (64)	30 (50)	60 (114)
Total	108 (223)	107 (184)	215 (407)

A distribuição das famílias por região do país é relativamente homogênea, encontrando-se 50.2% na região Norte e 49.8% na região Sul. A distribuição por zona apresenta um desequilíbrio idêntico em ambas as regiões, com maior incidência nas zonas metropolitanas (72.1% da totalidade das famílias vivem em zona metropolitana, enquanto que apenas 27.9% se encontram em zonas não-metropolitanas).

2.2. Caracterização das crianças

2.2.1. Idade

A idade das crianças incluídas neste estudo estava compreendida entre os 45 e os 57 meses, ou seja entre os 3 anos e 9 meses e os 4 anos e 9 meses, com média de 49.2, ou seja, 4 anos e um mês, e um desvio-padrão de 3.2. A idades das crianças foi calculada com base no dia 30 de Setembro de 1993, como já foi referido, sendo todas elas nascidas em 1989.

² O Anexo 1 contém alguns parâmetros adicionais relativos à comparação das duas amostras.

O facto de existir uma variação de 12 meses entre a criança mais nova e a criança mais velha da amostra, levou a que fossem definidos dois grupos de crianças, as mais velhas e as mais novas, de acordo com a distribuição contida no quadro 2.

O grupo das crianças mais novas contém aquelas cuja idade em 30 de Setembro de 1993 estava compreendida entre os 45 (3 anos e 9 meses) e os 49 meses (4 anos e 1 mês), e o grupo das crianças mais velhas contém as que na mesma data tinham entre 50 e 57 meses de idade (respectivamente 4 e 2 meses e 4 anos e 9 meses). Esta informação apresenta-se resumida no quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição da amostra em função da idade

Grupo etário	N (%)
mais novas	127 (59.1)
mais velhas	88 (40.9)
Total	215 (100)

2.2.2. Sexo

No que diz respeito ao sexo das crianças participantes, verificou-se que 110 (51.2%) eram do sexo masculino, e 105 (48.8%) do sexo feminino. Estes valores estão representados no quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição da amostra em função do sexo

Sexo	N (%)
Masculino	110 (51.2)
Feminino	105 (48.8)
Total	215 (100)

Para assegurar a inexistência de relações significativas entre grupo etário e sexo, procedemos ao cálculo do valor do *qui-quadrado* entre estas duas variáveis, $X^2(1)=.315$, $p=.56$, confirmando-se a distribuição homogénea de rapazes e raparigas pelos dois grupos etários considerados.

2.3. Antecedentes familiares: configuração familiar

2.3.1. Dimensão da fratria

Analisada a amostra de crianças em função do número de irmãos, verificamos que 70 crianças (32.6%) eram filhos únicos, 97 crianças (45.1%) tinham um irmão, 32 crianças (14.9%) tinham dois irmãos, 12 crianças (5.6%) tinham três irmãos e finalmente que 4 crianças (1.9%) tinham quatro irmãos. Isto equivale a dizer que 67.4% da amostra tinham um ou mais irmãos enquanto que 32.6% da amostra eram filhos únicos.

O quadro 4 apresenta a distribuição da amostra em função desta variável.

Quadro 4 - Distribuição da amostra de crianças por número de irmãos

Nº de irmãos	N (%)
Filhos únicos	70 (32.6)
Um(a) irmão(ã)	97 (45.1)
Dois irmãos(ãs)	32 (14.9)
Três irmãos ou mais	16 (7.5)
TOTAL	215 (100)

Os dois grupos constituídos respectivamente pelas crianças que têm irmãos e pelos filhos únicos serão utilizados em análises posteriores de comparação de resultados.

Não se verificou qualquer associação entre o sexo da criança e o facto de ter ou não irmãos, $X^2(1) = .000$, $p = 1,0$.

2.3.2. Idade dos pais

A idade média das mães das crianças da amostra é de 32.15 anos, (D-P=5.7), sendo 18 e 48 os valores mínimos e máximos encontrados. A distribuição das idades paternas apresentou um valor médio de 35.12 (D-P=6.11) e os valores mínimos e máximos foram respectivamente 23 e 58 anos. A correlação (coeficiente de Pearson) entre a idade da mãe e do pai apresenta um valor elevado ($r = .71$, $p < .001$).

2.3.3. Presença da mãe em casa durante o dia³

Uma variável importante na caracterização do contexto familiar das crianças da amostra diz respeito à presença ou ausência da mãe em casa durante o dia. Assim, verificou-se que 70 mães (32.6%) estavam sempre em casa, enquanto as restantes 145 (67.4%) referiam não estar presentes em casa durante o dia. No grupo que refere estar em casa durante o dia, verifica-se que apenas 63 se identificam como domésticas, desempregadas ou reformadas, sendo pois de admitir, com relação às restantes, que desempenhem algum tipo de actividade profissional em casa.

³ A presença durante o dia refere-se à presença durante as horas normais de trabalho durante dia.

Embora não sejam imediatamente evidentes os motivos que levam as mães a ficar em casa, foi possível verificar que em 74.3% dos casos em que a mãe se encontra nesta situação, os pais desempenham profissões indiferenciadas e de tipo manual, e que apenas em 7.1% dos casos em que a mãe está em casa os pais desempenham profissões de tipo diferenciado (quadros e técnicos). Nos restantes 18.6% dos casos, os pais são agricultores ou empresários por conta própria, ou encontram-se desempregados ou reformados. Assim, é de presumir que a grande maioria das famílias em que as mães referem ficar em casa corresponda a situações caracterizadas por condições económicas mais difíceis e com menos recursos.

Foi possível constatar uma associação entre o nível de escolaridade materna e a sua presença ou ausência casa durante o dia, verificando-se que quanto mais elevado é o nível de escolaridade materno, menor é a tendência para a mãe estar em casa durante o dia. Esta associação revelou-se significativa, $X^2(5) = 189.51$, $p < .001$.

2.3.4. Densidade familiar

Calculou-se, relativamente às famílias das crianças incluídas neste estudo, um indicador da densidade familiar, dividindo o número de pessoas no agregado pelo número de assoalhadas. O quadro que se segue apresenta as categorias definidas, e a distribuição das famílias das crianças incluídas na amostra por essas categorias.

Quadro 5 – Distribuição das famílias por categorias de densidade familiar

Densidade familiar	N (%)
1- Menos que uma pessoa	59
2- De uma a 1.25 pessoas	83
3- Mais que 1.25 pessoas	73
Total	215

O valor médio é de 1.22 pessoas por assoalhada (D-P=.60).

Em termos absolutos, verifica-se que o total de pessoas por agregado varia entre um mínimo de duas e um máximo de nove, (M=4.31, D-P=1.2), sendo de referir que 83.4% das famílias têm entre três e cinco membros.

2.3.5. Elementos adicionais de caracterização do agregado familiar

A maior parte das crianças vive o seu dia-a-dia com o pai e a mãe, e apenas 14 vivem com a mãe sem que esta possua um companheiro⁴. Estas situações abarcam sete famílias em que o pai se encontra ausente por motivos diversos ou faleceu. É de salientar que em metade destas famílias os avós fazem parte do agregado familiar, e que em dois casos, os avós são totalmente responsáveis pelas crianças.

A presença de avós é aliás bastante comum, verificando-se a presença de um ou dois avós em 33 famílias (15.3%) incluídas neste estudo.

2.4. Antecedentes familiares: indicadores de estatuto socio-económico e cultural

2.4.1. Nível de escolaridade dos pais.

O nível de escolaridade dos pais foi obtido em 6 categorias, a saber: (0) analfabetos/as; (1) até 4 anos de escolaridade; (2) de 5 a 9 anos (antigo 5ºano); (3) de 10 a 13 anos de escolaridade (ensino secundário complementar e ensino médio ou

⁴ Precisando um pouco melhor esta informação, verificámos que das 14 crianças cuja mãe referiu não viver com um marido ou companheiro, duas estão de facto entregues aos avós que funcionam como substitutos maternos e paternos.

politécnico); (4) de 14 a 15 anos (ensino universitário incompleto); (5) Mais de 15 anos de escolaridade (ensino universitário completo).

O facto de a informação relativa aos anos de escolaridade das mães e dos pais ter sido efectuada em categorias não permitiu o cálculo de valores médios. A informação disponível indicou serem as categorias 1 e 2 as que apresentaram frequências mais elevadas, tanto no caso das mães como dos pais. Assim, 63.3% das mães e 62.7% dos pais das crianças da amostra têm até 9 anos de escolaridade, sendo muito semelhantes as distribuições encontradas nos dois casos.

O quadro que se segue apresenta a distribuição da amostra, em função do nível de escolaridade dos progenitores.

Quadro 6 - Distribuição da amostra por nível de escolaridade dos pais

	Mães N (%)	Pais N (%)
Analfabetos/as	1 (.5)	2 (.9)
Até 4 anos	63 (29.3)	68 (31.6)
Até 9 anos	72 (33.5)	63 (29.3)
Até 13 anos	44 (20.5)	36 (16.7)
Até 15 anos	8 (3.7)	12 (5.6)
Mais de 15 anos	27 (12.6)	31 (14.4)
Sem informação	-	3 (1.4)
Total	215 (100)	215 (100)

Foi calculado o valor da correlação entre o nível de escolaridade materno e paterno, utilizando para o efeito o coeficiente *rho* de Spearman. O valor encontrado ($rho=.76$, $p<.001$), é indicativo da existência de uma forte associação entre o nível de habilitações literárias apresentadas por cada um dos progenitores, e revela uma tendência para escolha de um parceiro com nível educacional semelhante nas famílias incluídas na amostra.

2.4.2. Estatuto profissional do pais

As profissões dos progenitores foram primeiramente categorizadas de acordo com o sistema de classificação socio-profissional do GEP/ME (modelo 20/94). A este sistema foram acrescentadas quatro categorias, correspondentes às situações desempregado/a, doméstica, reformado/a e estudante.

Os resultados relativos à distribuição socio-profissional das mães e dos pais das crianças da amostra estão contidos no quadro 7.

Quadro 7 - Distribuição das crianças em função da categoria profissional das mães e dos pais

Categoria profissional	Mães	Pais
	N (%)	N (%)
Domésticas	45 (20.9)	-
Agricultura e pesca	2 (.9)	6 (2.8)
Empresários comércio e indústria	9 (4.2)	18 (8.4)
Quadros e técnicos	37(17.2)	53 (24.7)
Empreg. administr., comércio, serviços	31 (14.4)	27 (12.6)
Trabalhadores da produção	21 (9.8)	78 (36.3)
Trabalhadores agrícolas	1 (.5)	5 (2.3)
Empr. serviços pessoais e domésticos	27 (12.6)	13 (6.0)
Professores	23 (10.7)	6 (2.8)
Estudantes	1 (.5)	-
Desempregadas	17(7.9)	5 (2.3)
Reformados/pensionistas	1 (.5)	1 (.5)
Outros	-	2 (.9)
Não sabe/não responde	-	1 (.5)
TOTAL	215	215

Estas categorias profissionais foram reagrupadas, por razões de simplificação da informação, e simultaneamente, ordenaram-se por ordem crescente em termos do seu prestígio cultural e nível de complexidade. As categorias profissionais *doméstica*, *desempregado* e *reformado/pensionista* e *não sabe/não responde* foram agregadas e passaram a constituir uma mesma categoria, por se tratar de situações profissionais que se traduzem em grande parte dos casos na diminuição dos proventos financeiros do agregado, e que normalmente implicam maior proximidade física com a criança. Este aspecto refere-se essencialmente ao caso das mães domésticas. As categorias profissionais *empregados do comércio, serviços e administrativos, operários e trabalhadores agrícolas* foram associadas em nova categoria, por razões idênticas à

anterior. São ocupações que implicam por parte do pai um grau semelhante de envolvimento, nomeadamente em termos do número de horas de trabalho e ao nível da remuneração, não requerendo um grau específico de especialização. As categorias *agricultores e pescadores independentes e empresários do comércio e indústria* foram também agrupadas pois embora se trate de dois tipos de actividades económicas diferentes, ambas são profissões em que os indivíduos funcionam por conta própria, embora evidentemente os resultados em termos de rendimento socio-económico possam ser muito diversos. Nas restantes categorias não houve alterações.

O quadro seguinte apresenta a re-distribuição dos pais e mães das 215 crianças da amostra por este novo agrupamento de profissões.

Quadro 8 - Distribuição da amostra por categorias profissionais agrupadas.

Categorias profissionais agrupadas	Mães N (%)	Pais N (%)
Domésticas, desempregados, reformados/pensionistas *, sem informação	63 (29.3)	7 (3.3)
Empregados, operários, trabalhadores agrícolas e dos serviços pessoais e domésticos	80 (37.2)	123 (57.2)
Agricultores e empresários por conta própria	11 (5.1)	24 (11.2)
Quadros e técnicos	37 (17.2)	53 (24.7)
Professores	23 (10.7)	6 (2.8)
Outros	1 (0.5)	2 (0.9)
Total	215 (100)	215 (100)

Como se pode apreciar pela leitura do quadro 8, a categoria profissional com maior número de efectivos tanto no caso dos pais como das mães foi a categoria *Empregados, operários, trabalhadores agrícolas e dos serviços pessoais e domésticos*, que contém essencialmente profissões de tipo manual, e empregados por conta de outrem. A segunda categoria em termos de frequência é, no caso das mães, a categoria *Domésticas, desempregadas, reformadas ou pensionistas* – que contempla as situações

em que a mãe não desempenha uma actividade remunerada, qualificando-se frequentemente como doméstica, correspondendo a 29.3% da amostra, – e no caso dos pais, a categoria *Quadros e técnicos*, e à qual pertencem 24.7% dos pais das crianças da amostra.

No caso das mães, as categorias profissionais por número decrescente de efectivos são respectivamente *quadros e técnicos*, *professores* e *agricultores e empresários por conta própria*, englobando 17.2, 10.7 e 5.1% das mães das crianças participantes. Quanto aos pais, a terceira categoria em número de efectivos corresponde aos *agricultores e empresários por conta própria*, com 11.2 % dos efectivos, à qual se segue a categoria *professores*, com apenas 2.8% dos pais das crianças. A categoria residual *outros* é praticamente irrelevante, contendo 2 (0.9%) dos pais das crianças participantes no estudo.

O número médio de horas de trabalho semanais das mães que trabalham fora de casa é de 42.8 horas (DP=15.9), o que corresponde a cerca de 8.56 horas ocupadas por dia útil. Embora este valor incluísse o tempo gasto em deslocações, parece haver uma tendência para trabalho a tempo completo por parte das mães que trabalham fora de casa, embora o valores elevado do desvio-padrão aponte para a existência de grande variabilidade na quantidade de tempo que as mães passam fora de casa devido à sua actividade profissional.⁵

Apenas sete pais (3.3%), não desempenham qualquer actividade profissional no momento da recolha dos dados, por se encontrarem reformados, desempregados ou por terem falecido. Quanto às mães, como vimos a percentagem de domésticas era de 20.9% do total da amostra, sendo as restantes 8.4% desempregadas ou reformadas.

⁵ A percentagem de mães empregadas a tempo completo é maior em Portugal do que em qualquer outro dos países participantes no ECCE

Se tomarmos em consideração apenas as famílias em que ambos os progenitores desempenham uma actividade profissional remunerada, verificamos que em 117 (80%) das 147 famílias que se encontram nesta situação, há coincidência nas categorias profissionais agrupadas dos progenitores. Esta associação entre as variáveis categoria profissional do pai e da mãe foi consubstanciada por um valor de $X^2(16)=141.84$, $p<.001$.

2.4.3. Rendimento familiar

Os valores do rendimento familiar referidos pelas famílias da amostra foram agrupados em cinco categorias, cada uma das quais define o montante do rendimento *per capita* mensal da família. A distribuição das famílias da amostra pelas categorias de rendimento assim definidas é apresentada no quadro 9. Conforme se indica não foi possível obter informação em três das famílias da amostra.

Quadro 9 - Distribuição das famílias da amostra pelas categorias de rendimento mensal *per capita* em escudos

Rendimento mensal <i>per capita</i>	N (%)
1 - Até 12. 857	19 (18)
2 - Até 21.666	32 (14.9)
3- Até 32.500	45 (20.9)
4- Até 61.667	58 (27)
5- Mais de 61.667	58 (27)
Sem informação	3 (1.4)
Total	215 (100)

2.4.4. Índice compósito de nível socio-económico

A caracterização do nível socio-económico das crianças da amostra foi efectuada tomando como referência a informação relativa às cinco variáveis anteriormente apresentadas e cuja associação ao estatuto socio-económico da família é por demais conhecida: o nível de escolaridade da mãe e do pai, a profissão da mãe e do pai e o rendimento *per capita* da família. A opção por um indicador compósito, em alternativa a uma variável singular como é tradicional em alguns estudos congéneres, possibilitou quantificar de forma mais acurada as diferentes dimensões envolvidas, tendo em vista uma estimativa o mais fidedigna possível do nível socio-económico real das crianças da amostra, o qual é sabido ser função conjunta de diversas variáveis. Este procedimento permitiu também, em análises subsequentes, utilizar a nota obtida pela família como uma variável contínua.

Como vimos nos pontos anteriores, a informação relativa à variável nível de escolaridade e categoria profissional da mãe e do pai foi recolhida em seis categorias, organizadas de forma crescente das menos para as mais qualificadas. A variável rendimento é composta por cinco categorias, cada uma das quais corresponde a um intervalo de valores dentro do qual o rendimento *per capita* da família está incluído, encontrando-se também organizada de forma crescente.

Para proceder ao cálculo do índice compósito de nível socio-económico, atribuiu-se uma pontuação a cada uma das categorias de cada uma das cinco variáveis, a qual exprimia uma ponderação em função da sua posição relativa, de 0 a 4 ou de 0 a 5, conforme o número de categorias existente. Os valores obtidos por cada criança em cada uma das 5 variáveis foram adicionados, e posteriormente divididos pelo número de categorias, obtendo-se assim um valor médio. O motivo pelo qual se procedeu ao cálculo da média em alternativa ao somatório prende-se com o facto de, em alguns casos, existirem *missing values*, sendo que o cálculo da média permite ultrapassar esta situação. Os *missing values* foram poucos e nunca mais do que um por sujeito.

O índice compósito de nível socio-económico obteve um valor médio de 2.07 (D-P=1.09). O menor valor encontrado foi de .40, e o máximo de 4.40⁶.

2.5. Frequência de jardim de infância

No que diz respeito à variável frequência de jardim, verificamos que 83.3% das crianças frequentavam algum tipo de jardim de infância de forma regular, enquanto que 16.7% estavam permanentemente ao cuidado da mãe ou de um substituto materno, conforme vemos representado no quadro 10.

Quadro 10 - Distribuição da amostra em função da situação de cuidados da criança⁷

Situação de cuidados	N (%)
Em jardim de infância	179 (83.3)
Em casa	36 (16.7)
Total	215 (100)

No quadro 11 figura a distribuição das crianças da amostra por situação de cuidados e por zona. Entre parêntesis apresentam-se as percentagens de cada célula relativamente ao total.

⁶ Teoricamente pelo menos, o valor máximo possível seria de 4.80, já que quatro das variáveis que compunham este índice apresentavam valores entre 0 e 5, e a quinta variava entre 0 e 4.

⁷ A distribuição da amostra do presente estudo por situação de cuidados, é idêntica à encontrada no ECCE, (cf. Anexo 1), onde a percentagem de crianças em jardim de infância era de 81.4%, relativamente ao total da amostra, enquanto que 18.6% das crianças não dispunham de jardim de infância nas suas rotinas semanais estando permanentemente ao cuidado da família

Quadro 11 - Distribuição da amostra em função da situação de cuidados e da zona de residência

Situação de cuidados	Metropolitana	Não-metropolitana	Total
Em jardim de infância	131 (60.9)	48 (22.3)	179 (83.3)
Em casa	24 (11.2)	12 (5.6)	36 (16.7)
Total	155 (72.1)	60 (27.9)	215 (100)

A proporção de crianças que frequenta jardim de infância nas zonas metropolitanas é idêntica à de zonas não-metropolitanas, $X^2(1) = .350$, $p = .55$.

O quadro 12 apresenta a distribuição da amostra por situação de cuidados e por região de habitação da família. Entre parêntesis apresentam-se as percentagens de cada célula relativamente ao total

Quadro 12 - Distribuição da amostra por situação de cuidados e por região

Situação de cuidados	Região Norte	Região Sul	Total
Em jardim de infância	83 (38.6)	96 (44.7)	179 (83.3)
Em casa	25 (11.6)	11 (5.1)	36 (16.7)
Total	108 (50.2)	107 (49.8)	215 (100)

Apesar da aparente homogeneidade na distribuição da amostra de crianças pelas duas regiões Norte e Sul, o cruzamento desta variável com a situação de cuidados, indicou a existência de uma associação significativa entre ambas, $X^2(1) = 6.384$, $p < .05$,

verificando-se maior tendência por parte das crianças da região Norte para estarem em casa e não frequentarem jardim de infância⁸.

3. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos utilizados nesta investigação, utilizados também no âmbito do ECCE, serão em seguida apresentados de forma mais exaustiva. Assim, no contexto do presente estudo e tendo em vista obter resposta para as questões específicas levantadas, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- O inventário HOME para avaliação da qualidade do ambiente familiar, versão pré-escolar.
- A Escala de Temperamento Infantil EAS
- A Escala Vineland de Comportamento Adaptativo (EVCA)
- O Teste de Vocabulário em Imagens Peabody - versão revista (PPVT-R)

Com excepção do PPVT-R, relativamente ao qual a avaliação da criança foi efectuada directamente pelo entrevistador, o respondente foi sempre a mãe, ou substituto materno. O inventário HOME foi preenchido pelo entrevistador, após observação directa da casa da criança e da relação mãe-criança, tomando também como referência as respostas da mãe a uma entrevista semi-estruturada. A utilização dos instrumentos decorreu na casa da criança, em entrevistas face-a-face com a mãe, embora em diferentes momentos de recolha de dados.

⁸ Esta distribuição irregular reflecte algumas dificuldades encontradas pelos investigadores do ECCE na obtenção da amostra de crianças sem jardim na região Sul, onde a taxa de pré-escolarização é mais elevada do que Norte

Nos parágrafos que se seguem são descritos os instrumentos referidos, nas versões originais. O processo de adaptação de cada um, bem como o estudo das suas características psicométricas, serão objecto do próximo capítulo.

3.1. O inventário HOME⁹

O inventário HOME, ao qual já fizemos referência no capítulo 3 deste trabalho, constitui um dos instrumentos mais utilizados na investigação acerca das características dos contextos familiares infantis, sendo o seu objectivo avaliar a quantidade e a qualidade da estimulação e do apoio que a criança recebe do seu ambiente familiar próximo.

A HOME possui características que a tornam um instrumento adequado aos objectivos do ECCE, mas também, e particularmente, aos objectivos específicos desta investigação, cujo cerne é o contexto familiar. Tendo em conta a diversidade dos aspectos avaliados, e o facto de integrar na avaliação diversos tipos de informação (nomeadamente as respostas da mãe às questões do observador, e as avaliações realizadas directamente pelo observador, a partir das interacções que ocorrem aquando da visita) permite, de uma forma relativamente económica em termos de tempo, uma radiografia bastante precisa do contexto familiar, tendo como objecto de estudo a criança no seu meio, a criança como receptor da estimulação que lhe chega dos objectos, dos acontecimentos e das relações que ocorrem no meio familiar.

⁹ Ao longo deste trabalho e por comodidade de linguagem também utilizaremos o termo escala HOME, embora Inventário seja a designação mais correcta para este instrumento.

3.1.1. Versão utilizada

A versão que traduzimos e adaptamos tem como alvo o ambiente familiar de crianças dos três aos seis anos e consta de 55 itens, agrupadas pelos autores em oito sub-escalas, já apresentadas no capítulo 3. Um exemplar é apresentado no Anexo 2.

A sub-escala *Estimulação da aprendizagem*, avalia a acessibilidade da criança a brinquedos, livros e jogos que facilitam a aprendizagem. A subescala *Estimulação da linguagem* centra-se nas tentativas conscientes dos pais para encorajar o desenvolvimento da linguagem através de conversas, modelagem e ensino directo. Os itens incluídos na subescala *Ambiente físico* incidem na segurança, conforto e aparência da habitação e meio próximo. A subescala *Carinho e aceitação* avalia a capacidade de resposta emocional e verbal do responsável pela criança e dá uma ideia do calor na relação. A *Estimulação académica* descreve o envolvimento parental directo na aprendizagem da criança e o encorajamento da aquisição de competências e de conhecimentos considerados importantes para o sucesso escolar. O denominador comum entre os itens da subescala *Modelagem e encorajamento da maturidade social* é a modelagem por parte dos pais de comportamentos desejáveis e aceitáveis. A subescala *Variabilidade da experiência* descreve um estilo de vida familiar que proporciona à criança experiências variadas e ricas, encorajando o seu desenvolvimento. Finalmente a subescala *Aceitação* avalia a capacidade dos pais em lidar com comportamentos negativos e exploratórios por parte da criança como algo de natural e próprio das crianças mais novas e não tanto como actos que exigem punição severa e imediata.

3.1.2. Formato dos itens

Os itens que compõem a escala são de tipo binário (presente/ausente) e dividem-se em duas categorias:

- Itens de entrevista – cotados através das respostas da mãe ou substituto materno.
- Itens de observação - são cotados após o termo da entrevista, com base nas observações realizadas pelo entrevistador e referem-se às características estruturais do meio físico (exemplo: *As divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e arrumadas*), às características das interações mãe-criança que ocorreram espontaneamente ao longo da entrevista (exemplo: *Pai/Mãe acaricia, dá beijos ou abraça a criança pelo menos uma vez durante a visita*) e às características do discurso da mãe quanto à forma e conteúdo (exemplo: *Pai/Mãe exprime-se utilizando formas gramaticais e pronúncia correctas*).

Os autores da escala propõem, no manual, critérios tão objectivos quanto possível para a cotação de cada item, fornecendo exemplos de situações a cotar. O manual contém também indicações gerais quanto à condução da entrevista, sendo feitas sugestões sobre o formato das questões, acerca da resolução de situações problemáticas e ainda quanto à forma de promover um ambiente facilitador da relação e da comunicação entrevistador-mãe.

3.1.3. Administração da escala e estrutura da visita

Uma correcta aplicação do inventário pressupõe a sua utilização por entrevistadores devidamente treinados, em casa da criança e na presença desta e da mãe, através da combinação de uma entrevista semi-estruturada e da observação directa de diversos aspectos estruturais e processuais do meio, procedimentos que foram obviamente respeitados no presente estudo, sendo a pessoa entrevistada a responsável pela criança, normalmente a mãe. Foi condição necessária que a criança estivesse presente e acordada, assim como a mãe, ou a pessoa responsável por ela, caso contrário o entrevistador teria que marcar uma nova entrevista. O tempo de aplicação variou de 45 a 60 minutos.

Com o objectivo de uniformizar a recolha de informação acerca da qualidade do ambiente em casa e simultaneamente evitar oscilações na duração da entrevista, foi elaborado um protocolo de entrevista com questões abertas, que possibilitou recolher toda a informação necessária para o preenchimento da escala HOME, e que foi utilizado por todos os entrevistadores. Este protocolo é apresentado no Anexo 3, assim como uma breve explicação do intuito de cada questão.

A figura 1 na página seguinte apresenta a composição do inventário HOME - itens e sub-escalas- na sua versão original.

Estimulação da aprendizagem

1. Tem brinquedos que ensinam cores, tamanhos, formas
2. Tem 3 ou mais puzzles
3. Gira discos, gravador e 5 discos infantis
4. Brinquedos que permitem expressão livre
5. Brinquedos que exigem movimentos precisos
6. Brinquedos que ensinam números
7. Dez livros infantis
8. Pelo menos dez livros visíveis na casa
9. Família lê jornal diário
10. Família assina pelo menos uma revista
11. Cr. estimulada a aprender as formas

Estimulação da linguagem

12. Brinquedos que ensinam nomes de animais
13. Estimulada a aprender o alfabeto
14. Mãe ensina bons modos elementares
15. Mãe utiliza gramática e dicção correctas
16. Mãe estimula criança a falar e tem tempo p. ouvir
17. Mãe transmite sentimentos positivos à cr. ou acerca dela
18. Cr. pode escolher o que comer

Ambiente físico

19. Edifício parece seguro
20. Zona de brincadeiras ao ar livre é segura
21. Interior da casa não é escuro
22. Zona que rodeia a casa é agradável
23. Casa tem 9 m2 por pessoa
24. Divisões não superlotadas
25. Casa limpa e arrumada

Carinho e aceitação

26. Mãe abraça a criança algum tempo por dia
27. Mãe conversa com cr. 2 vezes durante entrevista
28. Mãe responde verbalmente à criança.

29. Mãe receptiva quando cr. fala
30. Mãe elogia qualidades da cr
31. Mãe acaricia ou dá beijos durante a entrevista
32. Mãe ajuda a cr. a mostrar habilidade

Estimulação académica

33. Cr. estimulada a aprender cores
34. Cr. estimulada a aprender lenga-lengas
35. Cr. estimulada a aprender relações espaciais
36. Cr. estimulada a aprender números
37. Cr. estimulada a aprender a ler palavras

Modelagem

38. Cr. habituada a respeitar horário na alimentação
39. TV utilizada de forma criteriosa
40. Mãe apresenta entrevistador à criança
41. Cr. pode exprimir sentimentos negativos
42. Cr. pode bater na mãe sem severa represália

Variedade da experiência

43. Tem instrumentos de música
44. Cr. levada a passear
45. Cr. fez viagens de mais de 40 km.
46. Cr. levada a um museu
47. Cr. habituada a arrumar os brinquedos
48. Mãe usa frases complexas
49. Trabalhos manuais da cr. expostos
50. Cr. come uma refeição por dia com pais
51. Deixam cr. escolher na mercearia

Aceitação

52. Mãe não repreende cr durante a visita
53. Mãe não utiliza repressão física durante visita
54. Mãe não bate durante visita
55. Não mais do que um castigo na semana

Figura 1 –HOME –itens e sub-escalas da versão original

3.2. A escala de Temperamento Infantil *EAS*

A escala de temperamento utilizada no presente estudo, *EAS Temperament Survey for Children*, é da autoria de Buss e Plomin (1984) e tem como objectivo a avaliação do temperamento em crianças de idade pré-escolar através das respostas da mãe.¹⁰

Os autores conceptualizam o temperamento utilizando o acrónimo *EAS* (emocionalidade, actividade e sociabilidade) também usado como denominação do instrumento e que se refere às dimensões avaliadas. Uma versão anterior da escala compreendia uma dimensão adicional, a Impulsividade, sendo por esse motivo denominada *EASI*, embora estudos posteriores tenham conduzido à eliminação desta última dimensão, por não apresentar as características necessárias para ser considerada como um traço temperamental independente, tendo antes um carácter multidimensional.

O modelo de Buss e Plomin (1984) defende o carácter hereditário dos traços temperamentais, considerando que são características evidentes desde muito precocemente na vida das crianças e que embora não sejam imutáveis, deixam algum tipo de vestígio na personalidade adulta, como acontece com as dimensões emocionalidade, actividade e sociabilidade.

¹⁰ Apesar de persistirem diferentes opiniões quanto à melhor forma de avaliar o temperamento das crianças, tudo leva a crer que as mães são ainda assim a melhor fonte para recolha de informação do temperamento dos filhos (Sanson et al, 1994).

3.2.1. Dimensões avaliadas

A Escala de Temperamento EAS avalia quatro dimensões temperamentais, Emocionalidade, Sociabilidade, Actividade e Timidez,¹¹ descritas nos parágrafos que se seguem.

A **emocionalidade** é conceptualizada como angústia/aflição, constituindo, de acordo com os autores, a emoção negativa mais primitiva, que se traduz numa tendência fácil e intensa para a preocupação. Este estado de ansiedade ou perturbação tem componentes genéticos podendo observar-se nos bebés desde as primeiras horas de vida, e desde precocemente se constata marcadas diferenças individuais. As crianças com um nível alto de emocionalidade têm normalmente mais dificuldade em controlar as suas expressões de aflição, angústia ou medo e apresentam maior número de comportamentos negativos. Baixos níveis de emocionalidade correspondem a crianças mais fáceis e níveis altos caracterizam regra geral as crianças difíceis.¹²

A **sociabilidade** define-se pela tendência, demonstrada por alguns indivíduos, para preferir a presença de outros ao estar sozinho, devido à valorização das recompensas sociais. As recompensas sociais interactivas decorrem das situações em que há proximidade com outros, e são independentes do conteúdo. Os indivíduos com níveis altos de sociabilidade apresentam uma apetência específica por esse tipo de recompensas, que surgem naturalmente no contexto de qualquer interacção social. A criança sociável buscará mais activamente situações de interacção social, pelas quais se sente gratificada, desenvolvendo com maior probabilidade e facilidade boas

¹¹ Os autores desenvolveram também uma Escala de auto-avaliação do temperamento para adultos, que inclui as dimensões sociabilidade, actividade e emocionalidade, esta última diferenciada em três sub-dimensões: medo, fúria e perturbação (*distress* no original)

¹² Ao longo do desenvolvimento e de acordo com os autores referidos, a emocionalidade ir-se-ia diferenciando progressivamente em dois pólos, medo e agressividade, consideradas emoções básicas. Assim seria possível encontrar mais tardiamente dois grupos distintos: um grupo que inclui crianças tímidas, ansiosas, dependentes e difíceis de tranquilizar, e um outro cujas características predominantes

competências de relacionamento interpessoal. De acordo com os autores, a sociabilidade manifesta-se muito precocemente e desde logo na relação que a criança estabelece com a mãe.

A Escala de Temperamento EAS contém alguns itens que avaliam a **timidez**, definida como o comportamento do sujeito perante pessoas estranhas. Embora normalmente seja encarada como o polo oposto da sociabilidade, Buss e Plomin (1984) consideram tratar-se de dois traços distintos, o que equivale a dizer que uma pessoa sociável pode ser simultaneamente tímida. A timidez é definida pelos autores como uma combinação entre a propensão para o medo com uma sociabilidade baixa, e seria assim composta por dois temperamentos, emocionalidade e sociabilidade. Na escala de temperamento, porém, os itens que avaliam a timidez aparecem associados à sociabilidade, e segundo os autores foram introduzidos com carácter exploratório.

A **actividade**, embora não seja um conceito muito aprofundado pelos autores, é uma dimensão temperamental consensual, partilhada por um grande número de autores e referenciada em diversos estudos (Rothbart & Bates, 1998). Esta dimensão está relacionada com o nível de alerta comportamental e segundo Kochanska (1993) envolve a excitabilidade comportamental, embora seja diferente da excitabilidade de tipo fisiológico relacionada com a emocionalidade.

3.2.2. Descrição da escala

A figura 2 apresenta os 20 itens que compõe a escala de Temperamento EAS, pela ordem segundo a qual são apresentados aos pais, estando a dimensão original respectiva representada na coluna da direita.

são a agressividade, hostilidade, negativismo e as oscilações de humor. De acordo com os pressupostos teóricos dos autores, estes grupos seriam, pelo menos teoricamente, mutuamente exclusivos.

ITEM	DIMENSÃO
1. A criança tem tendência para ser tímida	(Timidez)
2. A criança chora facilmente	(Emocionalidade)
3. A criança gosta de estar acompanhada	(Sociabilidade)
4. A criança está sempre em actividade, não para	(Actividade)
5. A criança prefere brincar com outros a brincar sozinha	(Sociabilidade)
6. A criança emociona-se facilmente	(Emocionalidade)
7. A criança é lenta e vagarosa a mexer-se	(Actividade)
8. A criança faz amigos com facilidade	(Timidez)
9. A criança logo que acorda de manhã está pronta para qualquer actividade	(Actividade)
10. A criança acha mais interessantes as pessoas do que qualquer outra coisa	(Sociabilidade)
11. A criança queixa-se e chora muitas vezes	(Emocionalidade)
12. A criança é muito sociável	(Timidez)
13. A criança tem muita energia	(Actividade)
14. A criança leva muito tempo a ficar à vontade com desconhecidos	(Timidez)
15. A criança perturba-se facilmente	(Emocionalidade)
16. A criança é algo solitária	(Sociabilidade)
17. A criança gosta mais de jogos calmos do que de jogos activos	(Actividade)
18. Quando sozinha, a criança sente-se isolada	(Sociabilidade)
19. A criança reage intensamente quando está aborrecida	(Emocionalidade)
20. A criança mostra-se amigável com pessoas estranhas, é muito dada	(Timidez).

Figura 2 - Escala de Temperamento EAS: itens e dimensões originais

Os 20 itens têm um formato tipo Likert, sendo a cotação efectuada normalmente pela mãe ou substituto materno da criança, numa escala de 1 (Pouco característico) a 5 (Muito característico). A passagem da escala demorou em média 15 minutos. Um exemplar da versão utilizada é apresentado no Anexo 4.

3.3. A Escala Vineland de Comportamento Adaptativo.

A Escala Vineland de Comportamento Adaptativo (*Vineland Adaptive Behaviour Scales*, EVCA - Sparrow, Balla & Cicchetti, 1984) tem como objectivo avaliar a autonomia pessoal e social dos indivíduos, desde o nascimento até à idade

adulta. Abrange uma ampla diversidade de comportamentos em quatro domínios do desenvolvimento:

- . Comunicação (receptiva, expressiva, e escrita)
- . Competências da vida diária (pessoal, doméstica e comunitária)
- . Socialização (relações interpessoais, jogo/lazer, e sensibilidade aos outros)
- . Competências Motoras (motricidade grossa e fina)

O comportamento adaptativo define-se como o desempenho de actividades do dia a dia necessárias à auto-suficiência do indivíduo, a nível pessoal e a nível social (Sparrow, Balla & Cicchetti, 1984). Além de ser determinado pela idade, o comportamento adaptativo é um conceito culturalmente relativo, na medida em que é definido pelas expectativas e padrões das outras pessoas. Assim, a adequação do comportamento adaptativo de indivíduo é avaliado pelos que com ele vivem, em casa ou em outros contextos. Os autores salientam o facto de o comportamento adaptativo se referir ao desempenho típico do indivíduo e não tanto a competências – por outras palavras, se o indivíduo possui aptidão mas não a demonstra, o comportamento adaptativo é considerado inadequado.

Os autores referem ainda os valores da correlação entre as notas na EVCA (com excepção do domínio Competências motoras) e notas no teste de inteligência Stanford-Binet e WAIS (escala completa), como estimativa da validade de critério da escala. No primeiro caso, as correlações encontradas oscilaram entre .25 e .34, enquanto que entre as notas na EVCA e na WAIS, os valores variaram entre .27 e .51. O domínio da Comunicação apresentou os valores de correlação mais elevados com ambas as provas de inteligência. Os valores de correlação entre os testes referidos e a nota na escala completa foram moderados (.38 com o Stanford-Binet e .38 com a WAIS).

Existem três versões destas escalas: a Entrevista de Sondagem, a Entrevista em versão alargada e uma versão para a sala de aula. Cada uma destas versões permite avaliar o comportamento adaptativo nos quatro domínios nomeados.

A entrevista em formato sondagem, é composta globalmente por 297 itens, dos quais 36 são destinados aos casos de crianças portadoras de deficiência. Permite uma avaliação geral do comportamento adaptativo tendo em vista a determinação de áreas fortes e fracas. A administração é feita por um entrevistador treinado, à mãe ou adulto responsável pela criança, podendo a idade da criança ir do nascimento até aos 18 anos e 11 meses. A entrevista é de tipo semi-estruturado e dura normalmente de vinte a sessenta minutos.

A versão americana possui normas de standardização, pelo que é possível calcular uma nota standardizada por domínio, e ainda uma nota compósita global, que compreende os quatro domínios.

A figura 3 permite uma apreciação global dos conteúdos da EVCA. A coluna da esquerda contém os quatro domínios e os subdomínios que compõem cada um deles. A coluna central contém o número de itens por domínio e a sua repartição por subdomínio. Finalmente na coluna da direita apresenta-se uma descrição sumária do conteúdo geral avaliado em cada subdomínio.

Domínio e sub-domínio	Número de itens na escala original	Conteúdos avaliados
Comunicação	67	
Receptiva	13	O que o indivíduo compreende
Expressiva	31	O que o indivíduo diz
Escrita	23	O que o indivíduo lê e escreve
Competências de vida diária	92	
Pessoal	39	Como é que o indivíduo come, se veste e pratica a higiene pessoal
Doméstica	21	Actividades da vida diária que o indivíduo desempenha
Comunidade	32	Forma como o indivíduo usa o tempo, o dinheiro, o telefone, etc.
Socialização	66	
Relações interpessoais	28	Como o indivíduo interage com outros
Tempo de lazer e de brincar	20	Como é que o indivíduo brinca e usa o tempo livre
“Coping skills”	18	Como é que o indivíduo demonstra responsabilidade e sensibilidade aos outros
Competências motoras	36	
Motricidade grossa	20	Como o indivíduo usa os braços e pernas para movimento e coordenação
Motricidade fina	16	Como o indivíduo usa as mãos e os dedos para manipular objectos
NOTA COMPÓSITA DE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO	261	Um composto dos domínios da Comunicação, Competências de vida diária, Socialização e Competências Motoras.

Figura 3 - EVCA, versão original – domínios, sub-domínio, e conteúdos avaliados.

3.3.1. Administração e cotação da versão original

Nos quatro domínios considerados, os itens são cotados com 3, 2 ou 1 consoante se trata de uma actividade habitualmente desempenhada pela criança ou que a criança realiza com sucesso (3), desempenhada algumas vezes ou com sucesso parcial (2) ou não desempenhada (1). Nos casos em que a criança não tiver oportunidade para desempenhar a actividade por factores limitativos externos (por exemplo, quando a

avaliação incide sobre o uso do telefone e a criança não tem telefone em casa) foi prevista uma cotação N (no original *No opportunity*, ou seja, sem oportunidade).

O ponto de cada partida de cada domínio é o item correspondente à idade cronológica da criança, sempre arredondada para baixo. Assim, se a criança tiver 5 anos e 0 meses ou 5 anos e 11 meses, o ponto de partida será sempre o item correspondente aos 5 anos, em todos os domínios.

Na medida em que os itens em cada domínio se apresentam por ordem desenvolvimental e cobrem períodos etários alargados, estão previstas regras para determinação de bases e tectos, os quais permitem ao administrador restringir a administração do teste aos itens mais adequados ao nível de funcionamento do indivíduo. Assim, para cada domínio, deve estabelecer-se uma base que compreende os sete últimos itens consecutivos com nota 2, e um teto correspondente aos sete itens consecutivos que recebem nota 0. Embora seja possível obter duas bases ou dois tectos num mesmo domínio para um indivíduo, em certos casos no entanto, poderá ser impossível obter uma base ou um tecto. Se num dado domínio os itens forem cotados desde o primeiro sem que surjam sete cotações de valor 2 seguidas, não existirá base nesse domínio. Identicamente se forem cotados todos os itens até ao último sem que surjam sete notas 0 consecutivas, não existirá tecto para esse item.

O procedimento para o cálculo das notas brutas consiste em somar as cotações recebidas pela criança, assumindo-se que todos os itens abaixo da base mais alta receberão cotação de 2, e que todos os itens acima do tecto mais baixo obterão nota 0. As notas brutas são posteriormente convertidas em notas estandardizadas, sendo possível calcular uma nota estandardizada para cada domínio, e uma nota estandardizada global.

O manual contém um apêndice onde são apresentados os critérios de cotação para cada item.

3.3.2. Versão utilizada no presente estudo

A versão da escala utilizada consiste numa forma adaptada da Entrevista de Sondagem, podendo ser apreciada no Anexo 5. O número de itens foi consideravelmente reduzido, na medida em que foram seleccionados apenas os itens correspondentes ao grupo etário das crianças da amostra (entre 4 anos e 5 meses e 4 anos e 11 meses, na altura em que foram avaliadas), com um desvio de cerca de um ano em ambos os sentidos, o que corresponde aos itens dos 3 aos 5 anos. Os itens seleccionados foram listados sob a forma de questionário a realizar à mãe, onde eram também incluídos exemplos para precisar o sentido de cada um.

Foi necessário proceder à eliminação de alguns itens, que apesar de corresponderem ao grupo etário alvo, eram manifestamente inadequados, ou de difícil cotação por parte dos pais, ou até desapropriados em função das características culturais da amostra. Assim, do subdomínio Comunicação foi eliminado um item considerado inadequado para o nosso contexto linguístico, nomeadamente "*Sabe os plurais irregulares*". Do subdomínio Competências Motoras, foram eliminados os itens "*Faz um puzzle com pelo menos 6 peças*" e "*Usa a borracha sem rasgar o papel*" considerados de difícil avaliação para os pais das crianças.

O domínio **Comunicação** ficou composto por 15 itens, correspondentes às idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Avalia a utilização de conceitos abstractos, as competências de linguagem, e aspectos relacionados com a iniciação da leitura e competências de escrita.

O domínio **Competências da vida diária** ficou composto por 25 itens, correspondentes às idades entre os 3 e os 6 anos, e avalia aspectos relacionados com as competências de higiene e apresentação pessoal, conhecimento de horas e datas,

capacidade de desempenho de tarefas domésticas , autonomia no vestir, comer e beber, uso do telefone, cuidados de saúde,

O domínio **Socialização**, composto por 14 itens correspondentes às idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, e quatro itens correspondentes ao período dos 6 aos 8 anos, avalia comportamentos relacionados com as amizades, boas maneiras, o saber exprimir e reconhecer emoções, partilha e cooperação, comunicação social, pedir desculpa, integração num grupo, cumprimento de normas, guardar segredos e responsabilidade.

Finalmente o domínio **Competências Motoras** compreendeu 10 itens considerados como os mais adequados para o período etário em questão, e que na versão original da escala abrangem o período dos 3 aos 4/5 anos. São avaliadas as actividades de jogo, as competências de desenho e recorte e de manipulação de objectos.

A versão final ficou composta por um total de 64 itens, representados esquematicamente na figura 4. Um exemplo do protocolo utilizado é apresentado no Anexo 5.

Figura 4 - Composição da EVCA: versão reduzida.

DOMÍNIO	SUBDOMÍNIO	ITENS	
Comunicação	Expressivo	1. Diz qual de dois objectos não presentes é maior	
		2. Relata experiências com detalhe	
		3. Usa atrás ou entre numa frase	
		4. Usa preposições	
		5. Usa frases com mas e ou	
		6. Articula as palavras correctamente	
		7. Conta histórias ou anedotas	
		10. Sabe o dia e mês do aniversário	
		12. Diz o número do telefone	
		13. Diz a morada completa	
		Escrita	8. Sabe de cor o alfabeto
			9. Lê pelo menos três sinais usuais
			11. Escreve o primeiro e último nome
			14. Lê 10 palavras
			15. Escreve 10 palavras
Competências da Vida Diária	Autonomia Pessoal	16. Escova dentes sem ajuda	
		19. Calça sapatos sem ajuda	
		20. Veste-se sem ajuda	
		23. Vai ao quarto de banho sem ajuda	
		26. Assoa o nariz sem ajuda	
		27. Enxuga-se sem ajuda	
		30. Aperta os atacadores sem ajuda	
		31. Toma banho sem ajuda	
		33. Tapa a boca e nariz quando tosse e espirra	
		34. Usa colher, garfo e faca.	
	Tarefas domésticas	37. Veste-se sozinha, apertando atacadores e apertando botões e fechos	
		18. Ajuda nas tarefas domésticas extra	
		22. Põe a mesa com ajuda	
		25. Guarda a roupa no armário	
		38. Ajuda na preparação de refeições	
		38. Faz a cama	
		Comunidade	17. Compreende a função do relógio
			21. Chama alguém ao telefone ou diz que a pessoa não está
			24. Antes de atravessar, olha para os dois lados
			29. Compreende que é perigoso aceitar coisas de estranhos
	32. Atravessa a rua sozinha		
	35. Faz telefonemas para outras pessoas		
	36. Obedece aos sinais luminosos		
	39. Sabe em que dia da semana está		
		40. Aperta sozinha o cinto de segurança do carro	

Figura 4 - Composição da EVCA: versão reduzida (continuação)

Socialização	Relações interpessoais	41. Mostra preferência por alguns amigos
		43. Identifica sentimentos (verbaliza)
		46. Tem um amigo preferido
		47. Responde positivamente a algo de bom que acontece aos outros
		49. Tem um grupo de amigos
		42. Diz "se faz favor"
	Integração	48. Pede desculpa
		50. Segue as regras da comunidade
		51. Não fala com a boca cheia
		52. Responde adequadamente quando apresentado a desconhecidos
		53. Guarda segredos ou confidências
		54. Devolve os brinquedos ou livros
Jogo e lazer	44. Partilha brinquedos ou outros objectos	
	45. Cumpre regras em jogos simples	
Comp. Motoras	Motricidade grossa	55. Sobe a equipamento de trepar
		57. Salta pelo menos 3 vezes a pé coxinho
		60. Salta a pé coxinho com facilidade
		63. Apanha uma bola pequena
	Motricidade fina	64. Anda de bicicleta sem rodinhas.
		56. Corta uma folha de papel com tesoura
		58. Desenha mais do que uma forma
		59. Corta com tesoura ao longo de uma linha
		61. Abre fechaduras com chave
		62. Recorta figuras complexas com tesoura

3.3.3. Procedimentos de administração da EVCA aos pais

A escala foi administrada aos pais das crianças da amostra no período correspondente ao pós-teste. A passagem da escala foi feita em casa da criança, por um entrevistador treinado. Sempre que possível, a mãe procedia ao preenchimento do questionário, assinalando com uma cruz a alternativa que melhor descrevia o que a criança era capaz de fazer: SEMPRE - se a criança realizava a tarefa ou comportamento habitualmente; ÀS VEZES - se a criança realizava a actividade ou o comportamento apenas às vezes, ou se realizava apenas parte da tarefa ou comportamento; NUNCA - quando a criança nunca ou muito raramente realizava a actividade ou comportamento mencionado.

Antes porém, o entrevistador explicava o intuito do questionário, tendo o cuidado de salientar que não existiam respostas certas ou erradas, mas que se tratava de obter informação tão precisa quanto possível daquilo que a criança era capaz de fazer, e não do que os pais pensariam que ela seria capaz de fazer. Os pais eram também avisados de que provavelmente a criança não seria capaz de realizar todos os comportamentos descritos.

3.4. O Teste de Vocabulário em Imagens Peabody

O PPVT-R, de Dunn e Dunn (1981), é um teste psicométrico cujo principal objectivo é avaliar o vocabulário receptivo da criança. A versão em estudo resultou da revisão de uma versão anterior, desenvolvida em 1959 nos Estados Unidos da América, efectuada por Dunn e Dunn (1981). A versão original é composta por duas formas, (L e M), cada uma das quais consta de um conjunto de desenhos, agrupados quatro a quatro em 150 placas. Os desenhos representam o significado de palavras-estímulo, com um grau de dificuldade crescente. Em cada placa é pedido à criança que identifique o desenho correspondente à palavra-estímulo fornecida pelo examinador, sendo que apenas um está correcto de entre os quatro apresentados. Os procedimentos de administração e de cotação do teste encontram-se estandardizados sendo a nota de cada indivíduo comparada a dados normativos.

O PPVT-R goza de bastante prestígio e tem sido utilizado em inúmeras investigações com diferentes objectivos. Existem mais de 100 estudos publicados sobre a validade do teste, demonstrando a estabilidade das suas qualidades psicométricas em diferentes contextos e com diferentes grupos. Os estudos de validade efectuados pelos autores demonstram que o teste se correlaciona bem com outros testes de vocabulário e de inteligência (Dunn, 1986). Na literatura encontramos também inúmeras referências em que esta prova foi utilizada, quer na avaliação da inteligência verbal e nível de

desenvolvimento cognitivo de crianças (Auerbach, Lerner, Barasch & Palti, 1992; Chynn, Garrod, Demick & Devos, 1991; Klein, 1991; Luster & Dubow, 1992; Molfese et al., 1993, entre outros). As correlações entre o PPVT-R e outras provas de vocabulário vão de .30 a .86. O Manual do teste apresenta também os valores de correlação encontrados entre o PPVT-R e testes individuais de inteligência, como por exemplo o Stanford-Binet (correlação de .62) e a WISC (correlação de .66 com escala verbal e de .64 com a escala completa). Embora o PPVT-R apresente as correlações mais elevadas com outras testes que medem o vocabulário, sendo estes valores tanto mais elevados quanto mais o formato do teste se aproxima como o utilizado PPVT-R, surgem também correlações moderadas com outros testes de inteligência, especialmente com os que medem a aptidão verbal. Estes resultados apontam para validade da escala com instrumento de medida do nível de vocabulário, e, tomadas as devidas precauções, como estimativa da inteligência da criança,

De acordo com os autores, este teste permite explorar a aptidão verbal e a inteligência do sujeito, constatada que está a associação entre o nível de vocabulário de uma criança e o seu sucesso escolar. Não sendo uma medida completa de inteligência, o vocabulário é todavia o melhor índice simples do sucesso escolar e um dos componentes mais importantes de qualquer prova destinada a avaliar a inteligência.

A opção por esta prova no contexto do ECCE deveu-se ao facto de ser um teste relativamente rápido em termos de aplicação e pontuação, constituindo simultaneamente um indicador aproximado do desenvolvimento cognitivo infantil, na medida em que permite uma avaliação da extensão do vocabulário da criança.

3.4.1. Versão utilizada

Tendo em conta alguns constrangimentos económicos que inviabilizavam uma adaptação do PPVT-R à população portuguesa e dada a aproximação linguística entre as

línguas espanholas e portuguesa, optamos por efectuar uma tradução literal da versão espanhola, a qual se encontra estandardizada desde 1985. A tradução não acarretou quaisquer problemas, dadas as semelhanças entre as duas línguas. Após a primeira aplicação piloto, foram efectuadas algumas correcções e a versão obtida, foi aplicada a um novo grupo de crianças, verificando-se não subsistirem quaisquer problemas de compreensão ou inadequação na ordenação dos itens, para o grupo etário considerado. Uma cópia da versão utilizada pode ser consultada no Anexo 6.

O ponto de partida do teste encontra-se assinalado na folha de respostas, dependendo apenas da idade cronológica da criança, devendo a avaliação iniciar-se no item correspondente. Tendo as crianças participantes deste estudo idades compreendidas num intervalo de um ano no máximo, optamos por começar o teste sempre no primeiro item, terminando a prova de acordo com o procedimento original, quando a criança dava seis erros em oito respostas consecutivas.

3.4.2. Cotação do teste.

A cotação do teste implica que se calcule uma base e um tecto, sendo a base o grupo mais alto de oito respostas correctas consecutivas e o tecto o grupo mais baixo com oito respostas consecutivas que contenham seis insucessos. O tecto é pois o ponto em que se termina o teste e a base o ponto de começo. Todos os itens situados abaixo do elemento base são considerados correctos (mesmo que o sujeito cometa alguns erros) e todos os itens situados acima da linha tecto são considerados incorrectos mesmo que o sujeito possa ter obtido alguns sucessos. A pontuação directa consiste então no número de respostas correctas ao longo do intervalo crítico e obtém-se pela subtracção do número de erros cometidos ao longo desse mesmo intervalo ao número do item que define o limite superior da linha de tecto.

4. Procedimentos para a recolha de dados

Todos os dados foram recolhidos na casa da criança, independentemente do facto desta frequentar ou não jardim de infância. O trabalho de campo decorreu entre Novembro de 1993 e Julho de 1994, nele participando 17 entrevistadores, todos finalistas da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto e do Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa. Este facto facilitou certas questões técnicas da formação, já que todos se encontravam familiarizados com situações de entrevista e possuidores de conhecimentos acerca de técnicas de observação e avaliação infantil. Os entrevistadores foram seleccionados em função da sua disponibilidade para os três momentos da recolha de dados. Foram também remunerados por cada entrevista realizada, sendo-lhes garantidas as despesas de deslocação e alimentação.

5. Formação dos entrevistadores

A formação dos entrevistadores, efectuada no contexto do ECCE, foi bastante rigorosa e constou de várias sessões, com objectivos específicos. Uma descrição pormenorizada da sequência da formação, que foi efectuada de forma idêntica em Lisboa e Porto, é apresentada no Anexo 7.

6. Análise dos dados

Os resultados obtidos após a aplicação dos diversos instrumentos utilizados foram organizados num banco de dados que possibilitou o seu tratamento através da

aplicação informática de análise de dados estatísticos SPSS for Windows (Versão 10) Em alguns momentos da análise, as características métricas dos dados recolhidos justificaram o recurso a uma outra aplicação informática, nomeadamente o programa *Statistica*.

A análise de dados envolveu várias etapas sendo os resultados obtidos apresentados em diferentes capítulos desta dissertação.

Num primeiro momento procedeu-se ao estudo das características metrológicas dos instrumentos. Para alcançar este objectivo com o maior rigor possível, optou-se por utilizar como universo a totalidade de sujeitos para os quais se dispunha de informação completa em cada instrumento. Desta forma, o número de sujeitos utilizado no estudo inicial de cada instrumento varia, sendo no entanto sempre superior ao número de sujeitos da amostra específica deste estudo, e que é de 215 crianças. Foram avaliadas cinco dimensões: (1) a sensibilidade dos itens; (2) a validade, através da estrutura factorial; (3) a fidelidade através da análise da consistência interna (coeficiente Kuder-Richardson e *alpha* de Cronbach, consoante o tipo de dados) e, nos casos em que nos pareceu adequado e relevante, a validade convergente discriminante, para além das (5) medidas descritivas. Estes resultados são apresentados no capítulo 6.

Num segundo momento, preparatório da análise de dados, procedeu-se a uma transformação em todas as variáveis deste estudo, com excepção da nota no PPVT-R (por se tratar de uma nota estandardizada), uniformizando-as numa escala de 0 a 100, através da fórmula $(Score - Valor\ Mínimo / Valor\ máx - Valor\ Min.) \times 100$. As notas transformadas foram utilizadas nas análises apresentadas no capítulo 7. Esta transformação linear não altera as relações entre as variáveis (modificando apenas, como é óbvio, as medidas descritivas), apresentando no entanto a grande vantagem de permitir a comparação directa das notas em todos os instrumentos utilizados.

Por outro lado, procedeu-se às habituais análises exploratórias dos dados, salvaguardando os pressupostos necessários à utilização de testes paramétricos – existência de dados intervalares, normalidade da distribuição das diferentes variáveis e homogeneidade das variâncias – tendo em vista a adopção dos testes estatísticos mais adequados. Estas análises são documentadas nos capítulos relativos à apresentação de resultados, onde se procede também à análise dos dados.

CAPÍTULO 6

ESTUDO E ADAPTAÇÃO DE INSTRUMENTOS

1. Introdução

Neste capítulo procederemos à análise das qualidades métricas dos instrumentos de recolha de dados utilizados na presente investigação, nomeadamente o inventário HOME, a Escala de Temperamento EAS, a Escala Vineland de Comportamento Adaptativo (EVCA) e o Teste de Vocabulário em Imagens Peabody - versão revista.¹

De referir que nem todos mereceram o mesmo tipo de estudo. Aplicação e análises mais circunstanciadas foram conduzidas com os instrumentos menos utilizados e investigados no nosso País. Num primeiro momento, serão referidos os passos dados para a construção da versão portuguesa do inventário HOME, sendo em seguida apresentadas as suas características psicométricas. A informação colhida através deste instrumento tem como objectivo caracterizar uma das variáveis alvo do presente estudo, ou seja, a qualidade do ambiente familiar em famílias portuguesas.

Como veremos adiante, as análises efectuadas sobre os resultados obtidos pelas famílias das crianças da amostra do ECCE permitiram encontrar uma nova organização dos itens nela incluídos. Com efeito, muito embora os valores se aproximem bastante da estrutura original, acabam por não ser perfeitamente coincidentes. A análise do comportamento de alguns itens levou também à sua exclusão, por se revelarem inadequados, o que está em concordância com a opinião de Bradley e Corwyn (1999) segundo os quais as diferenças culturais entre grupos no que concerne à relação entre o

¹ Ao longo do presente trabalho, esta prova surgirá também denominada por Teste de Vocabulário Receptivo Peabody.

ambiente em casa e o desenvolvimento das crianças se tornam mais evidentes quando as análises se efectuam ao nível dos itens. Assim se explica também que em vários estudos realizados com a HOME em diferentes países os resultados obtidos sugeriram a inadequação cultural de determinados itens. Poder-se-á, pois, concluir que embora a nota total na escala seja consistentemente associada com os resultados desenvolvimentais nas crianças em contextos culturais muito diversos, tal não significa que a totalidade dos itens reflectam as práticas parentais mais adequadas. De novo, neste como nos diversos instrumentos em geral, a validade dos seus resultados deve tomar como referência um contexto específico de utilização. Com esse objectivo em mente, e em face das informações anteriores, procedemos ao estudo não apenas das notas globais mas dos resultados item a item.

De acordo com os objectivos deste estudo, foi nossa intenção obter informação sobre uma variável caracterizadora das crianças, o temperamento, e sobre as variáveis dependentes, o comportamento adaptativo e o nível de vocabulário da criança. Assim, o capítulo prossegue com o estudo de três provas que possibilitaram a recolha de informação relativamente a estas variáveis. São assim explicitadas as análises conduzidas com vista à sua adaptação no contexto das crianças que constituíram a amostra do ECCE. Uma vez garantidas as características metrológicas dos instrumentos utilizados, serão também apresentadas neste capítulo as notas obtidas pelas crianças deste estudo em particular.

2. Inventário HOME para Observação do Ambiente em Casa

2.1 Construção da versão portuguesa.

Tal como referimos no capítulo anterior, para avaliação do ambiente em casa foi utilizado o inventário HOME.

A adaptação da escala à realidade cultural portuguesa envolveu diferentes etapas. A tradução foi feita em colaboração com uma equipa de investigadores da Universidade de Sevilha, chegando-se aos consensos necessários relativamente à cotação dos itens. Neste sentido foram também efectuados contactos directos com os autores e esclarecidas algumas dúvidas pontuais.

O passo seguinte foi a realização de um estudo-piloto que contou com a colaboração de quatro alunas finalistas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. A escala foi utilizada com um pequeno número de famílias, as entrevistas foram gravadas e posteriormente analisadas. Este estudo permitiu identificar alguns itens cuja cotação se revelava difícil e em relação aos quais era necessário fornecer instruções complementares e mais precisas aos entrevistadores.

A maior parte das alterações versou não os itens da escala, mas antes os critérios de cotação do Manual. O nosso esforço centrou-se na clarificação das formas de cotação e em explicitar todas as dificuldades que se previa poderem vir a surgir. Assim, foram tomadas algumas decisões com relação à cotação, como por exemplo cotar positivamente as actividades de estimulação académica se realizadas por um irmão ou irmã, desde que este ou esta tivesse mais de 13 anos. Decidiu-se também flexibilizar a distância de 80 km necessária para cotar positivamente o item 45, por se considerar excessiva no nosso contexto. Por outro lado, estipularam-se critérios de frequência de actividades em alguns itens. Finalmente, introduziram-se certas regras no formato de algumas questões, nomeadamente em relação à verificação dos brinquedos existentes. Neste caso concreto, foi pedido ao entrevistador que se abstinhasse de ler uma lista caso verificasse existirem poucos brinquedos.

O protocolo de entrevista elaborado (ver Anexo 3) permitiu uniformizar a recolha da informação necessária ao preenchimento do inventário, e simultaneamente reduzir consideravelmente o tempo de aplicação. Esta metodologia, se bem que não seja

a proposta originalmente pelos autores, revelou-se mais adequada e económica face ao grande número de famílias incluídas na amostra.

2.2. Características psicométricas da HOME

O inventário HOME foi submetido aos procedimentos habituais de análise para verificação das suas qualidades psicométricas. Incluiu-se nesta análise o nível de variabilidade das respostas aos itens, a análise da sua estrutura factorial e da sua precisão. Neste último caso, recorreu-se ao método da consistência interna.

Como já foi explicado no capítulo anterior, os 55 itens incluídos na versão pré-escolar são de tipo binário. A cotação é feita tomando, apenas, a presença ou ausência da característica definida. Por este motivo, houve que proceder a algumas adaptações nos procedimentos estatísticos normalmente utilizados. Referimo-nos, por exemplo, ao estudo da estrutura factorial e da consistência interna dos itens.

Por último, importa referir que este estudo foi efectuado utilizando como amostra as famílias para as quais dispúnhamos de informação completa, e que totalizavam 407.

2.2.1. Variabilidade das respostas aos itens

Dada a natureza dicotómica da resposta aos itens, não faria sentido apresentar valores médios nem quaisquer outros dos indicadores que comumente são utilizados para apreciar a sensibilidade dos itens. Optou-se, alternativamente, por iniciar a análise do instrumento através do cálculo da percentagem de cotações positivas (presença)

recebidas por cada um dos itens na amostra de famílias. Estes valores estão representados no quadro 1.

Quadro 1 - Percentagem de ocorrência das práticas familiares traduzidas em cada item da escala

Item	%								
1	41.8	12	59.5	23	75.2	34	64.4	45	74.4
2	44	13	56.8	24	77.6	35	43.2	46	34.6
3	34.4	14	74.4	25	92.4	36	83.8	47	81.8
4	59	15	88.9	26	83.3	37	16.2	48	56.8
5	83.8	16	87.7	27	85.7	38	47.4	49	26.5
6	34.4	17	84.3	28	86.7	39	38.8	50	85
7	59.5	18	69.8	29	86	40	38.6	51	77.6
8	63.1	19	92.9	30	40	41	59	52	65.1
9	25.6	20	62.4	31	58.7	42	64.4	53	89.4
10	53.8	21	80.8	32	26	43	75.2	54	89.9
11	30.7	22	84	33	53.6	44	86.7	55	71.5

Por aproximação a outras provas psicológicas, podemos assumir a percentagem de verificação dos itens como o seu “índice de dificuldade”, mas apenas por similaridade de significado. No fundo, um comportamento muito frequente pode-se assumir como habitual nas práticas educativas, havendo certas práticas com menor frequência, pela dificuldade associada. Importa atender, mesmo assim, aos limites desta aproximação entre a percentagem de ocorrência de um item e a sua dificuldade.

Veja-se, a título de exemplo, o que ocorre com o item 37 (*Criança estimulada a ler algumas palavras*). Trata-se do item que recebeu menos pontuações positivas, o que de certa forma é compreensível dada a idade das crianças incluídas no estudo. Idêntico fenómeno, aliás, é referido pelos autores na apresentação dos índices de dificuldade para

cada item (Caldwell & Bradley, 1984). O índice de dificuldade corresponde à percentagem de famílias avaliadas que receberam pontuação positiva no item, ou seja, manifestaram o comportamento que explicita ou operacionaliza o item em apreço. Assim sendo, na amostra original utilizada por aqueles autores, o denominado índice de dificuldade variou entre um mínimo de 21 % no referido item 37 e um máximo de 95% para o item 14 (*Mãe ensina à criança expressões verbais simples de bons modos*). No presente estudo, foi no entanto o item 19 (*O edifício/casa parece seguro*) aquele que recebeu o maior número de cotações positivas (aproximadamente 93%). Por outro lado, cerca de 33% dos itens foram cotados positivamente em 81% ou mais das famílias da amostra, o que constitui um resultado muito semelhante ao obtido pelos autores (cerca de um terço dos itens receberam cotação positiva em 81% ou mais das famílias testadas, Caldwell & Bradley, 1984).

2.2.2. Poder discriminativo dos itens

Com a finalidade de analisar o poder discriminativo dos itens da escala foram também calculados os coeficientes de correlação ponto-bisserial entre as respostas a cada item e a pontuação total, através do programa *Statistica*. Os valores encontrados estão apresentados no quadro 2 e vão de correlações moderadas a elevadas. Como seria expectável, a quase totalidade dos itens apresenta coeficientes de correlação positivos. Mesmo assim, foram encontrados índices de correlação negativos entre o item 18 (*A criança pode escolher o que quer comer ao almoço ou pequeno almoço*), o item 50 (*A criança come pelo menos uma refeição por dia com os pais*) e o item 51 (*Pai/Mãe deixa a criança escolher alguns alimentos na mercearia/supermercado*) com a pontuação na escala completa. Esta situação, dita anómala no sentido da coerência interna da própria escala, justificou a exclusão destes três itens nas análises subsequentes. O quadro 2 apresenta os valores finais obtidos com excepção dos já mencionados três itens .

Quadro 2 - Coeficientes de correlação ponto-bisserial (rpbis) entre a pontuação no item e na escala.

Item	rpbis								
1	.62	12	.70	23	.63	34	.44	45	.43
2	.68	13	.37	24	.51	35	.35	46	.57
3	.58	14	.52	25	.78	36	.42	47	.33
4	.63	15	.72	26	.66	37	.34	48	.56
5	.84	16	.59	27	.57	38	.28	49	.36
6	.68	17	.58	28	.69	39	.16	50	(a)
7	.66	18	(a)	29	.65	40	.40	51	(a)
8	.70	19	.89	30	.31	41	.40	52	.31
9	.50	20	.05	31	.41	42	.32	53	.45
10	.41	21	.65	32	.18	43	.66	54	.34
11	.46	22	.50	33	.33	44	.60	55	.36

(a) Itens eliminados por apresentarem coeficientes de correlação negativos.

Conforme podemos constatar todos os itens suplantam o nível crítico de .20 exigido nestas análises. Apenas os itens 20, 32 e 39 apresentam coeficientes de correlação inferiores, os dois últimos mesmo assim próximos desse limiar. Decidimos, assim, pela exclusão apenas dos três itens já mencionados.

Definidos os itens a reter na versão final da escala, passamos à análise dos resultados decorrentes do somatório dos itens pontuados. Desta forma e para uma nota máxima teórica possível de 52, encontramos um nota média de 32.8 e um desvio padrão de 11.57 (nota mínima de 4 e máxima de 50). Os valores encontrados para os coeficientes de assimetria e curtose foram respectivamente de -.61 e -.03. Na generalidade consideramos estes valores como aceitáveis, até porque assumindo a nota mínima e máxima (4 e 50, respectivamente), podemos calcular duas unidades de desvio-padrão abaixo e acima da média, sobretudo com uma maior amplitude de pontuações abaixo da média encontrada (32.8).

2.2.3. Estrutura factorial dos itens

Por se tratar de uma escala constituída por itens de resposta dicotómica, tornou-se necessário proceder a algumas ajustamentos prévios nos dados a fim de se poder proceder à análise factorial da respectiva estrutura. Desta forma, a análise factorial dos 52 itens da escala foi feita a partir dos coeficientes de correlação tetracóricos obtidos através do programa *Statistica*. Sobre esta matriz, foi efectuada uma análise de componentes principais utilizando o programa SPSS, solicitando-se a rotação ortogonal (varimax) dos factores com valor-próprio igual ou superior à unidade (princípio de Kaiser).

A aplicação do princípio de Kaiser nesta análise apenas parcialmente foi seguida. Assim, após análise exploratória dos dados, optámos por uma análise factorial limitada a seis factores. A par da maior compreensibilidade destes seis factores iniciais, importa acrescentar que esta solução nos pareceu adequada pois que este conjunto de seis factores conseguia explicar já 70.4% da variância. O quadro 3 apresenta os seis factores assim obtidos bem como os respectivos valores-próprios (*eigenvalues*), para além logicamente das saturações dos itens (omitindo, por razões de clarificação, as saturações inferiores a .40)

Quadro 3 - HOME : Saturação dos itens nos seis factores isolados.

Itens	F2	F1	F2	F3	F4	F5	F6
8. Dez livros visíveis na casa	.882	.926					
2. Três ou mais puzzles	.871	.907					
4. Brinquedos que permitem expressão livre	.902	.891					
7. Dez livros infantis	.875	.882					
43. Tem instrumentos de música	.786	.867					
5. Brinquedos que exigem movimentos precisos	.847	.861					
23. Casa tem 9 m2 por pessoa	.824	.845					
3. Gira discos, gravador e 5 discos infantis	.795	.843					
24. Divisões não superlotadas	.796	.841					
19. Edifício parece seguro	.809	.839					
21. Interior da casa não é escuro	.841	.834					
12. Brinquedos que ensinam nomes de animais	.772	.822					
15. Mãe utiliza gramática e dicção correctas	.764	.816					
6. Brinquedos que ensinam números	.781	.814					
48. Mãe usa frases complexas	.679	.763					
1. Brinquedos que ensinam cores, tamanhos, formas	.748	.757					
45. Fez viagens de mais de 40 km.	.640	.732					
25. Casa limpa e arrumada	.753	.726					
46. Cr. levada a um museu	.669	.622					
9. Família lê jornal	.686	.620					
49. Trabalhos manuais da cr. expostos	.737	.611					
44. Cr. levada a passear	.490	.549					
16. Mãe estimula criança a falar e tem tempo p. ouvir	.758	.533					
10. Família assina uma revista	.527	.494					
29. Mãe receptiva quando c. fala	.808		.865				
28. Mãe responde verbalmente à cr.	.868		.859				
27. Mãe conversa com cr. 2 vezes durante entrevista	.794		.835				
32. Mãe ajuda a cr. a mostrar habilidade	.858		.825				
17. Mãe transmite sentimentos positivos à cr. ou acerca dela	.698		.766				
30. Mãe elogia qualidades da cr	.730		.765				
31. Mãe acaricia ou dá beijos durante a entrevista	.744		.730				
40. Mãe apresenta a criança	.612		.575				
14. Mãe ensina à criança bons modos	.624		.555				

Quadro 3 - HOME : Saturação dos itens nos seis factores isolados (continuação)

Itens	h2	F1	F2	F3	F4	F5	F6
36. Cr. estimulada a aprender números	.745			.813			
35. Cr. estimulada a aprender relaç. espaciais	.733			.801			
11. Cr. estimulada a aprender as formas	.700			.788			
33. Cr. estimulada a aprender cores	.591			.691			
34. Cr. estimulada a aprender lenga-lengas	.540			.648			
13. Cr. estimulada a aprender o alfabeto	.504			.601			
37. Cr. estimulada a aprender a ler palavras	.518			.578			
26. Mãe abraça a criança algum tempo por dia	.613			.497			
53. Mãe não utiliza repressão física na visita	.850				.805		
54. Mãe não bate na cr. durante visita	.932				.803		
52. Mãe não repreende cr. na visita	.790				.757		
38. Cr. habituada a respeitar horário na alimentação	.605					.629	
22. Zona que rodeia a casa é agradável	.854					.627	
47. Cr. habituada a arrumar os brinquedos	.691					.621	
20. Zona de brincadeiras ao ar livre é segura	.554					.567	
39. TV utilizada de forma criteriosa	.385					.476	
55. Não mais do que um castigo na semana	.690						.654
42. Cr. pode bater na mãe sem severa represália	.633						.609
41. Cr. pode exprimir sentimentos negativos	.629						.562
Valores-próprios (<i>eigenvalues</i>)		16.97	6.51	6.33	3.73	3.13	2.06
% de Variância		30.9	11.8	11.5	6.8	5.7	3.8

Reparando nos valores do quadro 3, verificamos que o primeiro factor encontrado explica cerca de 31% da variância e agrupa 24 itens oriundos de diversas sub-escalas, nomeadamente Estimulação da aprendizagem, Estimulação da linguagem, Ambiente físico e Variedade da experiência. Pormenorizando um pouco mais, verifica-se que este factor agrega a quase totalidade dos itens que avaliam a existência de jogos e outro tipo de objectos que constituem suportes materiais ao desenvolvimento infantil. Como referimos nos capítulos anteriores, tais jogos e materiais são assumidos como contribuindo para tornar o ambiente da casa mais estimulante, interessante e desafiador para a criança. Incluídos neste primeiro factor estão, também, itens que avaliam a

capacidade dos pais para proporcionar experiências culturais e oportunidades de desenvolvimento, como é o caso de passeios, viagens e visitas a museus. A análise de conteúdo dos itens permite-nos, ainda, considerar ser este factor o mais relacionado com um certo bem-estar em termos económicos, indiciado não só pelos jogos, brinquedos e equipamento, como também pelos itens que avaliam a qualidade do interior da habitação familiar. Por todas estas razões, denominámo-lo por *Suportes para o desenvolvimento*.

O segundo factor, composto por 9 itens, explica 11.8% da variância e agrupa uma grande parte dos itens de relacionamento, mormente os que avaliam as interacções existentes entre a mãe e a criança. No seu todo, este conjunto de itens parece exprimir uma relação positiva e afectuosa entre a mãe e a criança, e a transmissão de uma imagem positiva acerca da criança por parte da mãe. Denominámo-lo assim, por *Interação positiva*. Os itens componentes apresentavam-se originalmente incluídos nas sub-escalas *Carinho e Aceitação*, e *Estimulação da Linguagem*.

O terceiro factor explica 11.5% da variância dos resultados, estando o conteúdo dos oito itens que nele saturam muito relacionados com a estimulação cognitiva da criança. Com efeito uma apreciação do conteúdo dos itens em causa revela serem aqueles em que é mais notório o esforço consciente e deliberado dos pais no ensino de pré-requisitos de tipo académico. Com base nestes motivos, denominamo-lo por *Estimulação académica ou da aprendizagem*, aliás coincidente com a sua denominação original.

Os três itens que compõem o quarto factor exprimem a ausência de manifestações visíveis de hostilidade entre a mãe e a criança observada durante a entrevista. Foi denominado *Ausência de hostilidade* e explica 6.8% da variância.

O quinto factor, que explica 5.7% da variância, agrupa dois itens que avaliam a qualidade dos espaços circundantes à habitação, e três itens que exprimem por parte dos

pais a imposição de algumas regras e organização nas rotinas e práticas educativas. É, pois, um factor de mais difícil interpretação em termos conceptuais, no entanto denominamo-lo por *Estruturação ou Organização*.

Finalmente, o sexto factor explica apenas 3.8% da variância, e embora agrupe 3 itens provenientes de sub-escalas diferentes, apresenta alguma coerência, já que todos eles se relacionam com a inexistência de práticas disciplinares punitivas e encorajamento de atitudes ou comportamentos de maior maturidade por parte da criança. Denominamo-lo por *Disciplina permissiva*.

2.2.4. Precisão dos resultados

A fim de estimar a precisão dos resultados no inventário HOME, enquanto indicador da qualidade do ambiente familiar em crianças de idade pré-escolar, procedeu-se ao cálculo da consistência interna dos itens. Por se tratar de uma escala composta por itens de tipo dicotómico, recorreremos ao cálculo do coeficiente de Kuder-Richardson (fórmula 20), de acordo com o proposto por Almeida e Freire (1997). No quadro 4 indicamos os coeficientes obtidos para os seis factores isolados e para o conjunto da escala.

Quadro 4 - Coeficientes de Kuder-Richardson para a escala completa e para as subescalas

	Número de itens	Coeficiente Kuder-Richardson	Média da correlação inter-itens
Suportes do desenvolvimento.	24	.95	.52
Interacção positiva	9	.87	.52
Estimulação académica	8	.83	.39
Ausência de hostilidade	3	.93	.93
Estrutura	5	.61	.26
Disciplina permissiva	3	.74	.49
Escala Completa	52	.94	-

O valor obtido para a escala completa foi de .94, o que nos permite concluir que a HOME apresenta uma boa consistência interna. Quanto aos valores da consistência interna nas várias sub-escalas, a oscilação é já maior. Sobretudo, importa enfatizar que apenas na sub-escala Estrutura o índice é inferior a .70, mesmo que na sua proximidade. Por outro lado, voltando ao coeficiente obtido para o total da escala, importa frisar que o mesmo é muito semelhante ao valor obtido pelos autores na amostra de standardização da escala ($r=.93$). Valores assim tão elevados legitimam, também, que se possa considerar uma nota global na utilização da escala. Mesmo assim, queremos rentabilizar a informação das várias dimensões identificadas, apresentando no quadro 5 os coeficientes de correlação (coeficientes produto-momento de Pearson) entre cada uma das sub-escalas e a escala completa.

Quadro 5 – Coeficientes de correlação entre as seis sub-escalas e a escala completa

	1	2	3	4	5	6
Suportes do desenvolvimento						
Interacção Positiva	.38***					
Estimulação Académica	.42***	.28***				
Ausência de Hostilidade	.21***	.14**	.05			
Estrutura	.23***	.17**	.20***	.08		
Disciplina permissiva	.27***	.33***	.12*	.21***	.06	
Escala completa	.90***	.63***	.61***	.32**	.40***	.44***
* $p<.05$	** $p<.01$	*** $p<.001$				

Os valores obtidos sugerem que a correlação existente entre as sub-escalas e a escala completa é elevada. O valor de correlação mais elevado é o encontrado entre a sub-escala Suportes do desenvolvimento, e a escala completa ($r=.90$; $p<.001$). Para além disso, encontrámos valores de correlação não significativos entre as sub-escalas Ausência de hostilidade e Estimulação académica, e entre aquela e a sub-escala Estrutura. Também não é significativa a correlação entre a sub-escala Disciplina

permissiva e Estrutura. As sub-escalas Suportes do desenvolvimento e Interação positiva apresentam valores de correlação significativos para $p < .001$ com todas as restantes sub-escalas. Quanto ao valor da correlação entre a escala Estimulação académica e Disciplina permissiva é já mais reduzido ($r = .12$; $p < .05$). Em resumo, embora o valor de algumas das correlações seja moderado ou baixo, podemos depreender que as várias sub-escalas não são independentes. Este facto, de novo, apoia a tomada de uma nota global na escala HOME.

2.2.5. Resultados nas sub-escalas

Apresentamos em seguida os valores médios obtidos pelas crianças da nossa amostra nas sub-escalas da HOME, bem como valores máximos e mínimos por sub-escala. Como atrás foi referido, as medidas descritivas e restante análise dos resultados será feita tomando como grupo de referência as 215 crianças que consideramos como a amostra específica deste estudo. No quadro 6 estão indicados os valores nos parâmetros de estatística descritiva obtidos.

Quadro 6 - Médias e desvios padrões, valores máximos e mínimos na HOME (n=215)

	Nº itens	Média	D-P	Mínimo	Máximo
Suportes do desenvolvimento	24	15.83	4.92	2	24
Interação positiva	9	5.90	2.08	0	9
Estimulação académica	8	4.49	1.85	0	8
Ausência de hostilidade	3	2.47	.83	0	3
Estruturação/Organização	5	3.18	1.20	0	5
Disciplina permissiva	3	2.00	1.03	0	3
Escala completa	52	33.87	8.05	10	50

Apenas na sub-escala Ausência de hostilidade se verifica um efeito de tecto (média e valor máximo tendencialmente muito próximos). Nas demais notas, a média situa-se numa posição intermédia relativamente ao leque de resultados obtidos.

Acrescente-se, finalmente que foram analisadas estatisticamente as diferenças entre os resultados médios obtidos na HOME por rapazes e raparigas, não tendo surgido diferenças com significado estatístico segundo o sexo na escala total ($t(213)=-.31$, $p=.76$). O mesmo se verificou relativamente às notas nas sub-escalas ($F(6, 208)=.94$; $p=.47$; Wilks' Lambda=.97). Também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas médias obtidas pelas crianças mais novas e mais velhas ao nível da nota na escala completa ($t(213)=.93$; $p=.35$) ou ao nível das sub-escalas ($F(6, 208)=1.54$; $p=.17$; Wilks' Lambda=.96).

2.2.6. Breve síntese

Os resultados obtidos apontam para as qualidades métricas do inventário HOME. Como vimos, a distribuição dos itens pelas sub-escalas na versão original do instrumento, apresentava algumas incongruências. Como exemplo, podemos citar o item 17 – *Mãe transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela*– que se encontrava incluído na sub-escala *Estimulação da Linguagem*, parecendo à primeira vista mais adequada a sua inclusão na sub-escala *Carinho e Aceitação*. Contudo, o estudo da estrutura factorial da escala permitiu obter uma solução satisfatória a este nível, apesar da redução verificada no número de sub-escalas, que passou a ser de seis, sendo de oito na versão original.

A inadequação de três dos 55 itens originais do inventário tornou-se evidente logo após o estudo do seu poder discriminativo, levando conseqüentemente à sua eliminação. Aliás, é exactamente ao nível dos itens que a aplicação do inventário HOME em contextos culturais diferentes tem levantado mais problemas, como referem

Bradley e colaboradores (1996) tendo surgido situações em que, identicamente, os investigadores optaram por eliminar os itens que se revelaram manifestamente inadequados nos contextos culturais estudados (ver capítulo 3).

No caso do presente estudo, importa tentar compreender porque motivos os três itens em causa apresentaram mais dificuldade. Assim, o item 18, *A criança pode escolher o que quer comer ao almoço ou pequeno almoço*, exprime sobretudo autonomia concedida à criança ao nível da alimentação. É possível que esta não seja uma prática adequada no nosso contexto cultural, onde as famílias e particularmente as mães, optam neste domínio por assumir toda a responsabilidade e poder de decisão. Analogamente, o item 51, *Pai/Mãe deixa a criança escolher alguns alimentos na mercearia/supermercado*, poderá também exprimir uma concepção excessivamente democrática da educação, na qual se atribui à criança poder de decisão. É possível que esta seja também uma prática pouco adequada em termos culturais pelo menos no que toca às famílias da amostra. Embora ambos os itens apresentem variabilidade de resposta por parte dos entrevistados, demonstraram uma correlação negativa com a nota global na escala.

Os motivos pelos quais o item 50 (*A criança come pelo menos uma refeição por dia com os pais*), apresentou correlação negativa com a nota global na escala, são menos óbvios. Aparentemente seria de prever que a situação avaliada se relacionasse com maior qualidade do ambiente familiar, na medida em que é avaliada a possibilidade de, pelo menos numa refeição por dia, existir contacto da criança com os progenitores. Também este item apresentou variabilidade, sendo na grande maioria dos casos assinalado positivamente. A possibilidade de serem as famílias de mais recursos, normalmente em que pai e mãe trabalham muitas horas por dia, as que menos vezes referem estar juntos com os filhos durante as refeições, é uma das hipóteses levantada, à qual será interessante responder em estudos posteriores.

Por estes motivos, a eliminação dos três itens pareceu-nos a solução mais adequada, ficando a versão portuguesa da HOME reduzida a 52 itens, distribuídos por seis sub-escalas.

3. Escala de Temperamento EAS (Emocionalidade /Actividade/ /Sociabilidade)

A Escala de Temperamento EAS foi submetida aos procedimentos habituais para apreciação das suas qualidades psicométricas. Começamos pela abordagem do grau de sensibilidade dos itens, procedendo de seguida à análise da sua estrutura factorial e finalmente, ao estudo da fidelidade (através do índice de consistência interna) e da validade convergente-discriminante (através do coeficiente de correlação de cada item com a respectiva sub-escala). Os resultados obtidos são apresentados de seguida e posteriormente comentados.

3.1. Estudo da sensibilidade dos itens

Com vista a apreciar a sensibilidade dos itens da EAS, procedeu-se à análise da distribuição obtida para cada item, apresentada no quadro 7. O quadro contém, ainda, a respectiva média, o desvio-padrão e os valores de assimetria e curtose. Importa referir que, mesmo tratando-se de uma medida ordinal, seguindo a generalidade dos autores, optámos por recorrer a análises paramétricas pelas facilidades de exposição daí decorrentes.

Quadro 7 - Sensibilidade dos itens da Escala de Temperamento EAS

ITEM	Variação	Média	D-P	Assimetria	Curtose
1. Tem tendência para ser tímida	1-5	2.53	1.31	.32	-1.06
2. Chora facilmente	1-5	3.11	1.46	-.11	-1.39
3. Gosta de estar acompanhada	1-5	4.62	.72	-2.36	6.45
4. Está sempre em actividade, não para	1-5	4.53	.83	-1.92	3.49
5. Prefere brincar c. outros a brincar sozinha	1-5	4.11	1.08	-1.08	.46
6. Emociona-se facilmente	1-5	3.45	1.20	-.36	-.79
7. É lenta e vagarosa a mexer-se	1-5	1.83	1.21	1.35	.72
8. Faz amigos com facilidade	1-5	4.14	1.08	-1.24	.85
9. Logo que acorda de manhã está pronta para qualquer actividade	1-5	3.97	1.15	-.92	-.11
10. Acha mais interessantes as pessoas do que qualquer outra coisa	1-5	3.43	1.04	-.11	-.53
11. Queixa-se e chora muitas vezes	1-5	2.70	1.32	.28	-1.09
12. É muito sociável	1-5	2.70	1.32	-.96	.29
13. Tem muita energia	1-5	4.09	1.00	-2.03	5.00
14. Leva muito tempo a ficar à vontade com desconhecidos	1-5	4.56	.74	.22	-1.14
15. Perturba-se facilmente	1-5	2.81	1.20	.13	-.86
16. É algo solitária	1-5	1.89	1.12	1.14	.31
17. Gosta mais de jogos calmos do que de jogos activos	1-5	2.65	1.25	.29	-.89
18. Quando sozinha, sente-se isolada	1-5	3.07	1.43	-.10	-1.34
19. Reage intensamente quando está aborrecida	1-5	3.83	1.14	-.74	-.38
20. Mostra-se amigável com pessoas estranhas	1-5	3.58	1.31	-.57	-.80

Como se pode verificar pela leitura do quadro 7, a totalidade dos itens apresentou variação entre o mínimo e o máximo possíveis. O item 3 (*Gosta de estar acompanhada*) é aquele cujo valor de média é mais elevado ($M=4.62$), enquanto que o item 7 (*É lenta e vagarosa a mexer-se*) apresenta a média mais baixa ($M=1.83$). Com excepção dos itens 3, 4 e 13, todos os itens apresentam valores adequados de assimetria e de curtose. O conteúdo destes itens, no entanto, justifica o tipo de distribuição encontrada, sendo de esperar que a maioria das crianças seja avaliada positivamente no que toca às características em questão, o que proporciona, consequentemente, uma concentração dos resultados nos valores mais elevados da escala

3.2. Estrutura factorial dos itens

O primeiro passo consistiu em averiguar da possibilidade de proceder à análise de componentes principais a partir da adequabilidade da matriz de correlações, tal como é proposto por Norusis (1993). Utilizaram-se, assim, três indicadores a partir dos resultados dos testes realizados pelo procedimento FACTOR constante do programa SPSS. O primeiro indicador consistiu no teste de esfericidade de Bartlett, utilizado para testar a hipótese de a matriz de correlações poder ser uma matriz de identidade, o que acontece quando todos os valores na diagonal são 1 e os restantes 0. Este teste apresentou um valor de qui-quadrado elevado (1945.63), correspondente a um nível de significância de $p < .001$, o que permite concluir que os dados provêm de uma população multivariada normal. O segundo indicador utilizado foi o índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin, que efectua a comparação entre a magnitude dos coeficientes de correlação observados com a magnitude dos coeficientes de correlação parcial, devendo estes estar próximos de zero quando os pressupostos da análise factorial estão cumpridos. Assim, quanto mais elevado for este índice, tanto mais adequado é o procedimento de análise factorial para os dados em análise. O valor encontrado (.747) é um valor razoável. Finalmente, o terceiro indicador consistiu na análise da comunalidade dos itens, que consiste no somatório das variâncias explicadas pelos factores comuns. Os valores da comunalidade encontram-se descritos no quadro 8.

À semelhança do procedimento referido pelos autores, começamos por proceder a uma análise de componentes principais, solicitando-se a rotação ortogonal (varimax) dos factores com valor-próprio igual ou superior à unidade (princípio de Kaiser). Este procedimento revelou a existência de 6 factores que, na totalidade, explicavam 59.3% da variância.

Tendo em conta que a escala original é composta por quatro dimensões, optamos por efectuar uma segunda análise de componentes principais seguida de rotação

ortogonal (varimax), limitando o número de factores a quatro. Embora a solução assim obtida explicasse apenas 47.9 % da variância, o agrupamento dos itens por factor pareceu-nos mais adequado, tendo em conta que originalmente a escala é composta por quatro dimensões, ou *temperamentos* (denominação proposta pelos autores). A solução assim obtida é apresentada no quadro 8, onde também se incluem os valores de comunalidade dos itens, valores-próprios e as saturações factoriais dos 20 itens.

Quadro 8 - Escala de Temperamento. Saturações factoriais nos quatro factores isolados

Itens	h ²	F1	F2	F3	F4
13. Tem muita energia	.610	.748			
3. Gosta de estar acompanhada	.523	.699			
4. Está sempre em actividade, não para	.482	.673			
5. Prefere brincar com os outros a brincar sozinha	.381	.594			
9. Logo que acorda está pronta para qualquer actividade	.245	.448			
10. Acha mais interessantes as pessoas do que outra coisa	.184	.305			
14. Leva muito tempo a ficar à vontade com desconhecidos	.650		-.781		
20. Mostra-se amigável com pessoas estranhas, é muito dada	.639		.744		
1. Tem tendência para ser tímida	.598		-.731		
12. É muito sociável	.660		.597		
8. Faz amigos com facilidade	.569		.544		
11. Queixa-se e chora muitas vezes	.603			.757	
2. Chora facilmente	.499			.677	
15. Perturba-se facilmente	.474			.664	
19. Reage intensamente quando aborrecida	.389			.600	
6. Emociona-se facilmente	.264			.504	
18. Quando sozinha sente-se isolada	.264			.422	
7. É lenta, vagarosa a mexer-se	.670				.805
17. Gosta mais de jogos calmos do que activos	.503				.690
16. É algo solitária	.366				.516
Valores-próprios (eigenvalues)		2.98	2.55	2.41	1.63
% variância		14.9	12.7	12.1	8.2

A análise do conteúdo dos itens com maior saturação em cada um dos 4 factores, levou-nos a algumas considerações no que concerne à sua interpretação. Assim, o primeiro factor contém itens de Actividade e de Sociabilidade. Todos estes itens exprimem, para além de um grau elevado de energia e vigor por parte da criança, uma

orientação preferencial para as pessoas. Foi designado por *Energia*, uma dimensão que encontramos amplamente referenciada na literatura, e que engloba aspectos como a vivacidade e a extroversão por parte da criança.

O segundo factor agrupa (embora invertidos) os itens que exprimem timidez, e os que implicam ausência de timidez. Na nossa opinião, e tendo em conta a inversão dos itens para o pólo positivo, esta dimensão constitui essencialmente a *Sociabilidade*, manifestada por atributos como *fica rapidamente à vontade com desconhecidos, é amigável com estranhos*. Os dois últimos itens - *muito sociável* e *faz amigos com facilidade* - exprimem justamente o carácter de responsividade e de iniciação que os autores da escala definem como essenciais nas recompensas interactivas que os indivíduos com sociabilidade elevada procuram (Buss & Plomin, 1984).

O terceiro factor apresenta saturações em todos os itens que reflectem emocionalidade, e um item originalmente incluído na dimensão sociabilidade. O conteúdo dos itens incluem tendência para labilidade emocional e um grau elevado de reactividade negativa ou mesmo descontrolo emocional face a situações do dia a dia. Quanto ao item 18, proveniente da dimensão sociabilidade e também incluído neste factor, é de admitir que, fruto da forma como está formulado, possa interpretar-se como a propensão para sentimentos negativos (por exemplo de rejeição) por parte da criança, sendo, por consequência, uma emoção negativa. Esta dimensão tem logicamente a ver com a *Emocionalidade*.

Finalmente no 4º factor encontramos itens que exprimem níveis de actividade baixos e preferência pelo isolamento por parte da criança, pelo que o denominamos por *Introversão/passividade*.

A estrutura encontrada é coerente e passível de interpretação em termos conceptuais. Encontramos correspondência entre os três primeiros factores referidos e as dimensões propostas pelos autores da escala, nomeadamente a actividade, a

sociabilidade e a emocionalidade. O quarto factor constitui uma dimensão adicional, que denominámos por introversão/passividade. Enquanto que o primeiro e o segundo factor constituem temperamentos positivos, o terceiro e quarto englobam traços temperamentais que contribuem para caracterizar a criança como mais difícil, do ponto de vista dos outros.

3.3. Fidelidade ou precisão dos resultados

A fidelidade da Escala EAS como instrumento para avaliação do temperamento de crianças de idade pré-escolar foi apreciada através do cálculo do índice de consistência interna (coeficiente *alpha de Cronbach*, SPSS). Dado o carácter multi-dimensional da escala, não foi calculado um valor de *alpha* para a escala completa, procedendo-se ao cálculo de um valor para cada uma das quatro dimensões ou sub-escalas. Os valores do *alpha* encontrados foram respectivamente de .68 na sub-escala Energia, .79 no caso da sub-escala Sociabilidade, .68 na sub-escala Emocionalidade, e .53 relativamente à sub-escala Introversão/Passividade. Estes coeficientes, apesar de baixos, indicam apesar de tudo alguma homogeneidade entre os itens e podem considerar-se como bastante satisfatórios. Esta nossa ilação sai ainda mais reforçada, se atendermos ao número reduzido de itens por sub-escala e ao efeito negativo que esse facto proporciona nos índices agora calculados

O quadro 9 apresenta o valor de *alpha* obtido por sub-escala, e ainda o valor obtido quando cada um dos itens é retirado da sub-escala de que faz parte. Como pode verificar-se pela leitura do quadro, nenhum dos itens, se retirado, aumenta o valor do *alpha* da sub-escala respectiva, verificando-se pelo contrário uma diminuição desse valor. Inversamente, alguns itens provocam uma diminuição considerável no valor de *alpha* quando retirados. É o caso dos itens 4 e 13 da sub-escala Energia (*Está sempre em actividade, não para e Tem muita energia*), do item 11 da sub-escala

Emocionalidade (*Queixa-se e chora muitas vezes*) e do item 7 da sub-escala Introversão/Passividade (*É lenta e vagarosa a mexer-se*).

Quadro 9 - EAS – Análise da consistência interna das sub-escalas (dimensões)

ITENS	Energia	Sociabilidade	Emocionalidade	Introv/Passiv
<i>Alpha=</i>	.68	.79	.68	.53
1. Tem tendência para ser tímida		.76*		
2. Chora facilmente			.60	
3. Gosta de estar acompanhada		.60		
4. Está sempre em actividade, não para	.58			
5. Prefere brincar com outros a brincar sozinha	.63			
6. Emociona-se facilmente			.67	
7. É lenta e vagarosa a mexer-se				.34
8. Faz amigos com facilidade		.75		
9. Logo que acorda de manhã está pronta pronta	.63			
10. Acha mais interessantes as pessoas65			
11. Queixa-se e chora muitas vezes			.57	
12. É muito sociável		.73		
13. Tem muita energia	.56			
14. Leva muito tempo a ficar à vontade com desconhecidos		.74*		
15. Perturba-se facilmente			.63	
16. É algo solitária				.48
17. Gosta mais de jogos calmos46
18. Quando sozinha, sente-se isolada			.67	
19. Reage intensamente quando está aborrecida			.65	
20. Mostra-se amigável com pessoas estranhas,		.72		

* As cotações destes dois itens foram invertidas

Relativamente à fidelidade da Escala de Temperamento EAS, concluímos que os valores de consistência interna obtidos indiciam a homogeneidade dos itens dentro de cada uma das sub-escalas consideradas, o que equivale a dizer que as sub-escalas apresentam uma boa consistência interna.

3.4. Validade convergente-discriminante

A validade convergente-discriminante da EAS foi apreciada através do cálculo da correlação entre cada item e cada uma das sub-escalas/dimensões, considerando-se como desejável que a correlação de cada item com a sub-escala de que faz parte seja superior à correlação encontrada com qualquer outra sub-escala. O quadro 10 apresenta os valores do coeficiente de correlação *rho de Spearman* obtidos entre cada item e cada uma das quatro sub-escalas.

Quadro 10 - Coeficientes de correlação entre cada item e sub-escalas

	Energia	Sociabilidade	Emocionalidade	Intraversão
1. Tem tendência para ser tímida	-.15**	-.69**	.18**	.23**
2. Chora facilmente	.09	-.09	.71**	.07
3. Gosta de estar acompanhada	.48**	.14**	.18**	-.07
4. Está sempre em actividade, não para	.59**	.28**	.08	-.17**
5. Prefere brincar c. outros a brincar sozinha	.58**	.25**	.09	-.13**
6.Emociona-se facilmente	.11*	.04	.50**	.02
7. É lenta e vagarosa a mexer-se	-.22**	-.15**	.11*	.72**
8. Faz amigos com facilidade	.39**	.69**	.02	-.22**
9. Logo que acorda de manhã está pronta p...	.67**	.24**	.10*	-.14**
10.Acha mais interessantes as pessoas56**	.14**	.16**	-.08
11. Queixa-se e chora muitas vezes	-.03	-.11*	.75**	.16**
12. É muito sociável	.46**	.72**	.02	-.21**
13. Tem muita energia	.58**	.35**	.01	-.28**
14. Leva muito tempo a ficar à vontade com desconhecidos	-.11*	-.75**	.11*	.23**
15. Perturba-se facilmente	.01	-.15**	.60**	.17**
16. É algo solitária	-.28**	-.29**	.12*	.66**
17.Gosta mais de jogos calmos ...	-.11*	-.19**	.02	.72**
18. Quando sozinha, sente-se isolada	.20**	-.01	.56**	.01
19.Reage intensamente quando está aborrecida	.16**	.09	.53**	-.04
20. Mostra-se amigável com pessoas estranhas	.31**	.78**	-.01	-.11*

* p<.05 **p<.01

A leitura do quadro 10 torna evidente a validade convergente-discriminante da versão portuguesa da Escala de Temperamento EAS. O valor do coeficiente de correlação obtido entre cada item e a sub-escala respectiva é sempre superior ao valor do coeficiente de correlação entre o item e qualquer uma das restantes sub-escalas. Adicionalmente, verifica-se que todos os coeficientes de correlação encontrados reportando-nos aos itens dentro da sua sub-escala são sempre muito significativos do ponto de vista estatístico ($p < .001$). É interessante notar que mau grado todos os itens apresentarem preferencialmente valores de correlação nitidamente superiores em relação a uma das sub-escalas, não deixa também de ser verdade que, na sua maioria, os itens apresentam coeficientes de correlação significativos com, pelo menos, uma outra sub-escala. De qualquer modo, nestas situações os coeficientes de correlação são substancialmente mais baixos.

Por outro lado verificamos que a correlação de cada item com as dimensões Energia e Sociabilidade tende a ser do mesmo sinal. Inversamente, verificamos que com excepção do item 6, todos os itens que se correlacionam positivamente com a dimensão Sociabilidade apresentam correlações negativas com a dimensão Introversão, o que aponta para incompatibilidade entre estes dois temperamentos. Isto equivale a dizer que as crianças com notas altas em Sociabilidade terão, com maior probabilidade, valores baixos na dimensão Introversão. Os itens que pertencem à dimensão Emocionalidade tendem a apresentar o segundo maior valor de correlação com a dimensão Energia ou com a dimensão Introversão, o que parece indicar também uma tendência para a não associação entre o temperamento Sociabilidade e a Emocionalidade.

Procedeu-se também ao cálculo das inter-correlações entre as quatro sub-escalas ou dimensões do temperamento, correspondentes aos quatro factores obtidos após análise factorial. Os resultados obtidos estão apresentados no quadro 11.

Quadro 11 - Intercorrelações entre as quatro sub-escalas da EAS.

Sub-escalas	Sociabilidade	Emocionalidade	Introversão
Energia	.366***	.166**	-.193***
Sociabilidade		-.078	-.255***
Emocionalidade			.098*

* p< .05 ** p< .01 *** p< .001

Tal como era de esperar, evidencia-se uma correlação negativa significativa entre as dimensões Energia e Introversão, e entre esta última e a dimensão Sociabilidade. Ao mesmo tempo verifica-se uma correlação positiva significativa entre as dimensões Energia e Sociabilidade, assim como entre as dimensões Introversão e Emocionalidade.

Estes resultados vêm reafirmar a noção de que a escala avalia não um construto unidimensional mas dimensões diferentes do temperamento. Simultaneamente, os resultados apontam também no sentido de uma associação entre as dimensões Energia e Sociabilidade. Assim, pode concluir-se que as crianças com valores elevados na dimensão Energia terão tendência também para apresentar valores elevados na Sociabilidade, e vice-versa, enquanto que valores baixos nestas duas sub-escalas estarão associados a valores elevados na sub-escala Introversão. A dimensão Emocionalidade apresenta uma correlação predominantemente positiva com a sub-escala Energia, o que permite levantar a hipótese de alguma associação entre ambas, embora o valor de correlação negativo entre Emocionalidade e a Sociabilidade aponte para a possibilidade de um polo negativo da dimensão Sociabilidade quando as dimensões Energia e Emocionalidade se conjugam.

Em suma, os resultados obtidos permitem concluir que a versão portuguesa da Escala de Temperamento EAS constitui um instrumento de avaliação com qualidades

psicométricas muito satisfatórias. Daí avançarmos para algumas análises descritivas dos resultados nas quatro sub-escalas.

3.5. Resultados nas sub-escalas.

Dado o carácter multidimensional deste instrumento, optámos por não proceder ao cálculo de uma nota global, e por manter para cada criança a nota nas quatro dimensões factoriais. Como vimos anteriormente, os traços temperamentais expressos por cada uma destas sub-escalas (ou dimensões) são relativamente independentes e pelo menos conceptualmente distintos. Por outro lado, dado o pendor predominantemente negativo dos traços Emocionalidade e Introversão, e o carácter positivo implicado nos traços de Sociabilidade e Energia, a sua adição resultaria num valor desprovido de significado.

No quadro 12, apresentamos os valores médios para cada sub-escala, assim como os respectivos desvios-padrão, valores mínimos e máximos obtidos pela amostra de crianças participante neste estudo. (No cálculo das notas por sub-escala, foram invertidas as cotações dos itens com saturação negativa)

Quadro 12 - Resultados nas sub-escalas da EAS (n=215)

Sub-escalas	N.º itens	Mínimo	Máximo	Média	D-P
Energia	6	10	30	25.18	3.16
Sociabilidade	5	6	25	18.70	4.34
Emocionalidade	6	8	30	18.89	5.01
Introversão	3	4	15	6.82	2.24

Com o intuito de verificar se o sexo teria alguma influência nas notas obtidas pelas crianças da amostra na Escala de Avaliação de Temperamento EAS, procedemos à comparação das médias obtidas por rapazes e raparigas nas 4 dimensões que compõem a referida escala (aplicação do *teste t* para amostras independentes).

Assim, tomando o sexo da criança como variável independente, não foram encontradas diferenças significativa entre os valores médios obtidos por rapazes e raparigas em qualquer uma das quatro dimensões do temperamento: Energia ($t(213)=.24$; $p=.81$), Sociabilidade ($t(213)=1.05$; $p=.30$), Emocionalidade ($t(213)= -1.29$; $p=.20$) e Introversão ($t(213)= .76$; $p=.45$). Esta constatação é similar à de vários outros estudos em que se procedeu à comparação de resultados obtidos por rapazes e raparigas, e onde não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

No intuito de verificar se a idade teria algum efeito nos resultados obtidos pelas crianças da amostra nas quatro sub-escalas da EAS, procedemos em seguida a uma comparação das médias obtidas por dois subgrupos etários, as crianças mais novas e as crianças mais velhas, de acordo com os critérios definidos no capítulo 2. As médias obtidas por cada um destes grupos em cada uma das dimensões da escala EAS foram também comparadas, através do *teste t* para amostras independentes. Os resultados permitiram concluir pela não diferenciação das médias obtidas pelas crianças mais novas e mais velhas em nenhuma das dimensões do temperamento, sendo os valores obtidos os seguintes: Energia ($t(213)=-.15$; $p=.88$), Sociabilidade ($t(213)=.87$; $p=.38$), Emocionalidade ($t(213)=-1,91$; $p=.06$), Introversão ($t(213)=.52$; $p=.60$).

4. Características psicométricas da Escala Vineland de Comportamento Adaptativo (EVCA)

Uma primeira inspecção dos resultados obtidos na amostra de crianças fez sobressair, desde logo, a inadequação de um dos itens da escala, no qual se obteve um elevado número de não-resposta. Referimo-nos ao item 40 (*Aperta sozinha o cinto de segurança*) pertencente ao domínio Competências da Vida Diária. A elevada ausência de resposta constatada neste item terá logicamente a ver com o facto de muitas das crianças da amostra, oriundas de famílias com menos recursos, não se deslocar normalmente de automóvel, não dispondo pois os pais de critérios para avaliar este comportamento. Tornando-se evidente o enviesamento que poderia advir de uma tal situação, optou-se por eliminar o item das análises subsequentes.

A Escala Vineland de Comportamento Adaptativo, composta por 63 itens distribuídos pelos quatro domínios já apresentados no capítulo anterior, foi também submetida aos procedimentos correntes de análise para avaliar as suas qualidades psicométricas na amostra deste estudo, de forma idêntica ao que foi efectuado com os restantes instrumentos utilizados.

4.1. Estudo da sensibilidade dos itens

No quadro 13, apresentamos os valores mínimos e máximos obtidos por cada item, bem como os valores da média, desvio-padrão, assimetria e curtose.

Quadro 13 - Sensibilidade dos itens da EVCA

Item	Variacão	Média	D-P	Assimetria	Curtose	Item	Variacão	Média	D-P	Assimetria	Curtose	Item	Variacão	Média	D-P	Assimetria	Curtose
1	1-3	2.72	.52	-1.71	2.05	22	1-3	2.56	.62	-1.09	.12	44	1-3	2.44	.60	-.53	-.63
2	1-3	2.60	.55	-.92	-.22	23	1-3	2.77	.47	1.82	2.50	45	1-3	2.08	.69	-.11	-.86
3	1-3	2.37	.63	-.51	-.65	24	1-3	2.08	.82	-.15	-1.48	46	1-3	2.60	.71	-1.46	.55
4	1-3	2.75	.50	-1.84	2.57	25	1-3	1.77	.74	.40	-1.08	47	1-3	2.07	.79	-.13	-1.39
5	1-3	2.52	.63	-.96	-.14	26	1-3	2.50	.63	-.90	-.23	48	1-3	2.46	.69	-.90	-.43
6	1-3	2.36	.65	-.53	-.67	27	1-3	2.04	.81	-.08	-1.49	49	1-3	2.43	.70	-.92	-.72
7	1-3	2.46	.64	-.79	-.42	28	1-3	1.94	.84	.11	-1.57	40	1-3	2.24	.69	-.34	-.87
8	1-3	1.92	.65	1.49	1.27	29	1-3	2.19	.83	-.56	1.46	51	1-3	2.14	.57	-.01	-.10
9	1-3	1.39	.61	1.34	.71	30	1-3	1.52	.79	1.09	-.52	52	1-3	2.14	.77	-.25	-1.26
10	1-3	1.71	.78	.56	1.14	31	1-3	1.81	.79	-.56	1.32	53	1-3	1.76	.81	-.47	-1.33
11	1-3	1.38	.65	1.47	.88	32	1-3	1.65	.82	.73	-1.13	54	1-3	2.33	.87	-.70	-1.30
12	1-3	1.32	.68	1.84	1.72	33	1-3	2.16	.72	-.25	-1.03	55	1-3	2.39	.78	-.80	-.90
13	1-3	1.68	.79	.63	-1.13	34	1-3	2.24	.69	-.35	-.90	56	1-3	2.80	.52	-2.54	5.36
14	1-3	1.07	.30	4.57	21.97	35	1-3	1.52	.81	1.10	-.56	57	1-3	2.69	.59	-1.75	1.95
15	1-3	1.08	.32	4.57	21.40	36	1-3	1.90	.92	.20	-1.79	58	1-3	2.49	.74	-1.07	-.35
16	1-3	2.76	.47	-2.05	3.49	37	1-3	2.03	.70	-.04	-.96	59	1-3	2.19	.77	-.35	-1.26
17	1-3	2.84	.47	-2.99	8.80	38	1-3	1.67	.71	.57	-.85	60	1-3	2.54	.70	-1.19	.03
18	1-3	2.15	.74	-.67	-.91	39	1-3	1.51	.65	.92	-.26	61	1-3	2.22	.86	-.44	-1.31
19	1-3	2.62	.63	-1.43	.85	41	1-3	2.68	.60	-1.69	1.70	62	1-3	2.19	.77	-.37	-1.43
20	1-3	2.52	.61	-.90	-.20	42	1-3	2.31	.63	-.37	-.68	63	1-3	2.27	.69	-.42	-.88
21	1-3	2.58	.78	-1.44	.22	43	1-3	2.47	.68	-.92	-.37	64	1-3	1.63	.88	.81	-1.21

Os valores de assimetria e de curtose são em alguns casos elevados, como acontece com os itens 14 (*A criança lê pelo menos 10 palavras correctamente*), 15 (*A criança escreve pelo menos dez palavras de memória*), 17 (*Mostra compreender a função do relógio*), 56 (*Corta um folha de papel com tesoura*), 16 (*Escova os dentes sem ajuda*), 4 (*Usa preposições*), 23 (*Vai ao quarto de banho sem ajuda*) e 1 (*Diz qual de dois objectos não presentes é o maior*). São itens em que o ponto médio obtido se aproxima do extremo da distribuição.

No entanto tendo em conta o carácter desenvolvimental das características avaliadas, não será de admirar serem justamente os itens correspondentes às idades mais precoces aqueles que apresentam percentagens de sucesso superiores, comparativamente a itens que avaliam competências que surgem mais tardiamente na vida da criança. Os itens 14 (*A criança lê pelo menos 10 palavras correctamente*) e 15 (*A criança escreve pelo menos dez palavras correctamente*) apresentam cerca de 94 % de insucessos, pois a leitura e a escrita não estão na grande maioria dos casos adquiridas neste grupo etário. *Mutatis mutandis*, os itens 1 e 4 avaliam competências simples de linguagem normalmente já adquiridas pelas crianças desta idade, pelo que a percentagem de sucessos obtida é de 75.6% para o item 1 e de 77.8 % para o item 4. Identicamente, o item 16 (*Escova os dentes sozinha*) corresponde aos 3 anos, pelo que não nos surpreende que a percentagem de sucesso seja de quase 81%. O mesmo acontece com o item 17 (*Mostra compreender a função do relógio*), sendo a percentagem de sucessos superior a 88%. Os itens 56 e 57, ambos do domínio Desenvolvimento motor, também avaliam competências que normalmente já estão adquiridas no grupo etário considerado, pelo que obtêm uma percentagem de sucessos que ronda os 85 % para o primeiro e os 76% para o segundo. Pelos motivos expostos, consideramos justificados os valores de assimetria e curtose apresentados por estes itens, e optámos pela sua manutenção na versão portuguesa da escala.

4.2. Estrutura factorial dos itens

À semelhança do procedimento utilizado pelos autores da escala para estudar a validade da estrutura da escala, utilizamos dois tipos de análises factoriais. Previamente porém, foi testada a possibilidade de proceder a esta análise a partir da adequabilidade da matriz de correlações, tendo sido utilizados os três indicadores anteriormente já referidos. O teste de esfericidade de Bartlett apresentou um valor de *qui-quadrado* razoável (273.36), sendo o nível de significância de $p < .001$, o que permite concluir serem estes dados provenientes de uma população multivariada normal. O segundo indicador utilizado, o índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin apresentou um valor de .76, sendo o valor encontrado para o determinante da matriz de correlações de .37 (valor adequado). Seguidamente, procedemos a uma análise de componentes principais utilizando as notas obtidas pelas crianças em cada domínio da escala, tendo em vista verificar qual a percentagem de variância explicada pelo primeiro componente principal.

A análise de componentes principais revelou a existência de um factor, usando o critério do valor-próprio igual ou maior do que 1, o qual era responsável por 58.9 % da variância das notas nos quatro domínios. Este valor aproximava-se bastante do valor obtido pelos autores na amostra de aferição da escala, o qual se situava entre os 55.4 e os 69.8%, nos oito grupos etários considerados (Sparrow, Balla & Cicchetti, 1984), tendo sido efectuada uma análise em cada grupo etário.

O valor obtido permitiu-nos, tal como a Sparrow e colaboradores (1984), concluir ser adequada a utilização de uma nota compósita total como indicador do comportamento adaptativo, a qual se calcula adicionando as notas obtidas por cada criança em cada um dos domínios da escala, e considerá-la como representativa da capacidade adaptativa da criança, ou seja da capacidade para desempenhar as actividades diárias necessárias para um funcionamento pessoal e social ideal.

Num segundo momento, procedemos a novas análises, desta feita utilizando como base dos cálculos as notas obtidas nos doze sub-domínios que compõem a escala. A metodologia utilizada foi mais uma vez idêntica ao procedimento ao utilizado pelos autores da escala, consistindo em obter para cada criança da amostra notas relativas aos subdomínios *Linguagem expressiva*, *Linguagem escrita*, *Autonomia pessoal*, *Tarefas domésticas*, *Conhecimentos e regras comunitárias*, *Relações interpessoais*, *Jogo e lazer*, *Respeito pelos outros*, *Motricidade grossa e Motricidade fina*. O nosso objectivo foi o de confirmar a estrutura factorial original, para assim poder calcular notas parcelares representando o desempenho em cada um dos domínios da escala.

O teste de esfericidade de Bartlett apresentou um valor de qui-quadrado razoável (676.435), sendo o nível de significância de $p < .001$ e o índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin de .849.

Procedeu-se, por consequência, a uma análise de componentes principais, solicitando-se posteriormente a rotação ortogonal (procedimento varimax) dos factores com valor-próprio igual ou superior à unidade. A estrutura assim encontrada revelou a existência de quatro factores com *eigenvalue* superior a 1, os quais na totalidade explicam 68.3% da variância dos resultados. No quadro 14 apresentamos os quatro factores assim obtidos e a percentagem de variância explicada por cada um, bem como os respectivos valores de comunalidade.

Quadro 14 – EVCA. Saturações factoriais nos quatro factores isolados

Subdomínio (domínio original)	H2	F1	F2	F3	F4
Tarefas domésticas (CVD)	.757	.837			
Pessoal (CVD)	.773	.833			
Relações pessoais (Soc)	.654		.759		
Jogo e Lazer (Soc)	.565		.729		
Integração (Soc)	.655		.580		
Escrita (C)	.759			.869	
Expressão (C)	.661			.680	
Comunidade (CVD)	.621			.598	
Motricidade grossa (DM)	.629				.828
Motricidade fina (DM)	.750				.725
Valores-próprios (<i>eigenvalues</i>)		3.84	1.18	1.01	.80
% variância		38.6	11.8	10.1	8.0

CVD - Competências da Vida Diária; Soc. – Socialização; DM - Desenvolvimento Motor; C - Comunicação

A estrutura encontrada não é totalmente coincidente com a estrutura encontrada pelos autores. O sub-domínio Comunidade, originalmente incluído no domínio Competências da Vida Diária, surgiu nesta análise integrado no factor Comunicação. Esta alteração tem algum sentido de um ponto de vista meramente conceptual, na medida em que, em cinco dos seis itens que compõem o sub-domínio, está implicado o desempenho verbal da criança, sendo compreensível a sua associação ao domínio da Comunicação. Seguem-se algumas considerações relativamente aos resultados obtidos após análise dos sub-domínios e dos itens que compõem os quatro factores encontrados.

O primeiro factor explica 38.6% da variância e agrupa os sub-domínios Autonomia pessoal e Tarefas domésticas, os quais fazem parte do domínio original *Competências da Vida Diária*. Os itens incluídos avaliam essencialmente a autonomia

da criança na realização de tarefas de rotina, de ordem pessoal e com respeito à casa. Consideramos que, na sua globalidade, estes itens traduzem a autonomia da criança ao nível pessoal e em tarefas de tipo doméstico pelo que optamos pela designação *Autonomia em tarefas pessoais e domésticas*.

O segundo factor explica 11.8% da variância e engloba o sub-domínio Relações interpessoais, Jogo e lazer e Integração/respeito pelos outros. Encontramos pois os três sub-domínios que originalmente compunham o domínio *Socialização*, cujos itens estão relacionados com a qualidade da interacção social, responsabilidade e sensibilidade aos outros). Optámos por manter a denominação original (*Socialização*).

O terceiro factor, responsável por 10.1% da variância, é composto pelos sub-domínios que originalmente compunham a área da *Comunicação*, e pelo sub-domínio Comunidade, pertencente na versão original da escala ao domínio das *Competências da Vida Diária*. Como referimos, a sua transposição tem algum sentido se atentarmos a que, pelo menos dois dos itens que o compõem, são avaliados através das verbalizações da criança. As competências implicadas neste domínio relacionam-se com as competências da criança ao nível da linguagem e da comunicação, bem como o domínio de alguns requisitos de tipo pré-académico. Apelidamos este factor de *Linguagem e conhecimentos*

Finalmente no quarto factor encontramos os sub-domínios da motricidade grossa e fina, tornando-o equivalente ao domínio do *Desenvolvimento Motor*, denominação que mantivemos. Este factor explica apenas 8% da variância dos resultados. Os itens que o integram avaliam a agilidade e destreza física da criança quer a nível da movimentação global, quer no uso de utensílios como é o caso de tesouras, chaves, etc.

Com base nestes resultados, utilizaremos doravante a nova organização factorial, que define quatro domínios para a EVCA, nomeadamente *Autonomia em tarefas pessoais e domésticas*, *Socialização*, *Linguagem e conhecimentos*, e *Desenvolvimento Motor*. Como ficou demonstrado, os quatro domínios encontrados replicam quase integralmente as sub-escalas da versão original da escala.

4.3. Fidelidade ou precisão dos resultados

A fidelidade da EVCA enquanto instrumento de avaliação do comportamento adaptativo em crianças de idade pré-escolar, foi apreciada através do cálculo do índice de consistência interna (coeficiente *alpha de Cronbach*).

O valor de *alpha* encontrado para a totalidade dos itens que compõem a escala foi de .89. No intuito de avaliar a fidelidade de cada uma das sub-escalas derivadas da análise factorial, calculou-se identicamente o índice de consistência interna através do *alpha de Cronbach*, sendo os resultados apresentados no quadro 15.

Quadro 15 - Consistência interna dos domínios da EVCA e da escala completa

	Nº de itens	Alpha de Cronbach
Autonomia em tarefas Pessoais e Domésticas	16	.81
Socialização	14	.74
Linguagem e conhecimentos	23	.80
Desenvolvimento Motor	10	.68
Escala completa	63	.89

Os valores de consistência interna da EVCA podem considerar-se satisfatórios, indicando existir homogeneidade entre os itens, quer a nível da escala completa quer ao nível de cada um dos domínios. Verificamos também que nenhum dos itens, se retirado, contribui para aumentar os valores de *alpha* para a escala completa. Ao nível dos domínios, verificamos que o item 64 (*Anda de bicicleta sem rodinhas*) do domínio Desenvolvimento motor, é o único que, quando retirado, provoca um ligeiro aumento do valor de *alpha* respectivo (de .68 para .71).

4.4. Validade convergente-discriminante

A validade convergente-discriminante da EVCA foi apreciada através do cálculo do coeficiente de correlação entre cada item e cada uma das sub-escalas, considerando-se como desejável que a correlação de cada item com a sub-escala de que faz parte seja superior à correlação com qualquer outra sub-escala. O quadro 16 apresenta os valores do coeficiente de correlação (*rho de Spearman*) obtidos entre cada item e cada uma dos quatro domínios, bem como com a escala completa.

Quadro 16- EVCA: coeficientes de correlação entre cada item, os quatro domínios e a escala completa

Item	Aut.	Soc.	L. e C.	D.M.	EVCA
1. Diz qual de dois objectos não presentes é maior	.13	.20*	.28**	.19*	.25**
2. Relata experiências com detalhe	.23**	.25**	.40**	.21**	.37**
3. Usa atrás ou entre numa frase	.16*	.21*	.39**	.17*	.31**
4. Usa preposições	.16*	.35**	.47**	.20*	.40**
5. Usa frases com mas e ou	.18*	.32**	.41**	.26**	.38**
6. Articula as palavras correctamente	.13	.24**	.32**	.12	.26**
7. Conta histórias ou anedotas	.18	.28**	.41**	.19*	.35**
8. Sabe de cor o alfabeto	.06	.05	.40**	-.04	.19*
9. Lê pelo menos três sinais usuais	.23**	.20*	.45**	.16*	.37**
10. Sabe o dia e mês dos anos	.15	.24**	.57**	.02	.36**
11. Escreve o primeiro e último nome	.16*	.21*	.52**	.12	.37**
12. Diz o número do telefone	.22**	.16*	.51**	.16*	.38**
13. Diz a morada completa	.22**	.26**	.59**	.15	.43**
14. Lê 10 palavras	.00	.03	.11	-.08	.04
15. Escreve 10 palavras	.09	.15	.35**	.03	.23**
16. Escova dentes sem ajuda	.42**	.16*	.22**	.15	.31**
17. Compreende a função do relógio	.14	.20*	.22**	.19*	.24**
18. Ajuda nas tarefas domésticas extra	.55**	.39**	.25**	.28**	.48**
19. Calça sapatos sem ajuda	.41**	.04	.19*	.10	.27**
20. Veste-se sem ajuda	.52**	.23**	.15	.31**	.39**
21. Chama outra pessoa ao telefone	.14	.29**	.42**	.10	.32**
22. Põe a mesa com ajuda	.49**	.31**	.24**	.28**	.44**
23. Vai ao quarto de banho sem ajuda	.34**	.22**	.08	.19*	.25**
24. Antes de atravessar, olha para os dois lados	.22**	.22**	.36**	.10	.31**
25. Guarda a roupa no armário	.60**	.24**	.30**	.20*	.45**
26. Assoa o nariz sem ajuda	.47**	.20*	.20*	.18*	.35**
27. Enxuga-se sem ajuda	.56**	.26**	.11	.31**	.41**
28. Ajuda na preparação de refeições	.52**	.24**	.31**	.22**	.42**
29. Compreende que é perigoso aceitar coisas de estranhos.	.35**	.26**	.49**	.15	.44**
30. Aperta os atacadores sem ajuda	.53**	.24**	.21**	.27**	.41**
31. Toma banho sem ajuda	.48**	.21*	.07	.24**	.31**
32. Atravessa a rua sozinha	.22*	.14	.25*	.30*	.30*
33. Tapa a boca e nariz quando tosse e espirra	.45**	.28**	.33**	.17*	.41**
34. Usa colher, garfo e faca.	.45**	.25**	.23**	.14	.36**
35. Faz telefonemas	.22**	.26**	.55**	.13	.41**
36. Obedece aos sinais luminosos	.23**	.28**	.50**	.17*	.42**

Quadro 16- EVCA: coeficientes de correlação entre cada item os quatro domínios e a escala completa (continuação)

Item	Aut.	Soc.	L. e C.	D.M.	EVCA
37. Veste-se sozinha, apertando atacadores e apertando botões e fechos	.60**	.21**	.33**	.19*	.45**
38. Faz a cama	.52**	.17*	.20*	.16*	.35**
39. Sabe em que dia da semana está	.24**	.30**	.55**	.15	.44**
41. Mostra preferência por alguns amigos	.07	.43**	.09	.26**	.25**
42. Diz "se faz favor"	.28**	.50**	.30**	.19*	.40**
43. Identifica sentimentos (verbaliza)	.25**	.46**	.31**	.25**	.42**
44. Partilha brinquedos ou outros objectos	.14	.34**	.06	.16*	.21*
45. Cumpre regras em jogos simples	.29**	.44**	.34**	.31**	.44**
46. Tem um amigo preferido	.01	.44**	.13	.19*	.24**
47. Responde positivamente a algo de bom que aconteça aos outros	.31**	.63**	.41**	.27**	.54**
48. Pede desculpa	.32**	.54**	.34**	.19*	.46**
49. Tem um grupo de amigos	.14	.55**	.19*	.30**	.37**
50. Segue as regras da comunidade	.30**	.49**	.25**	.28**	.43**
51. Não fala com a boca cheia	.24**	.30**	.16*	.19*	.26**
52. Responde adequadamente quando apresentado a desconhecidos	.22**	.51**	.31**	.16	.39**
53. Guarda segredos ou confidências	.29**	.47**	.39**	.12	.43**
54. Devolve os brinquedos ou livros	.25**	.51**	.13	.25**	.36**
55. Sobe a equipamento de trepar	.20*	.30**	.09	.50**	.32**
56. Corta uma folha de papel com tesoura	.17*	.18*	.07	.49**	.26**
57. Salta pelo menos 3 vezes a pé coxinho	.31**	.26**	.19*	.57**	.41**
58. Desenha mais do que uma forma	.20*	.35**	.27**	.54**	.41**
59. Corta com tesoura ao longo de uma linha	.25**	.28**	.23**	.63**	.43**
60. Salta a pé coxinho com facilidade	.35**	.37**	.21**	.57**	.46**
61. Abre fechaduras com chave	.24**	.15	.11	.48**	.29**
62. Recorta figuras complexas com tesoura	.28**	.23**	.23**	.57**	.40**
63. Apanha uma bola pequena	.14	.22**	.18*	.44**	.29**
64. Anda de bicicleta sem rodinhas.	.09	.02	.06	.34**	.15

* p<.01

** p<.001

Como se pode apreciar pela leitura do quadro 16, o valor do coeficiente de correlação entre cada item e o domínio respectivo é sempre superior ao obtido com

qualquer um dos restantes domínios que compõem a escala. A única excepção verifica-se no caso do item 32 (*Atravessa a rua sozinho*), em que o valor do coeficiente de correlação entre o item e o domínio Desenvolvimento motor é ligeiramente mais elevado do que com o domínio onde está integrado, Linguagem e conhecimentos.

Os valores dos coeficientes obtidos entre todos os itens e respectivos domínios são estatisticamente significativos ($p < .001$). São também estatisticamente significativos ($p < .001$), os coeficientes de correlação obtidos entre cada um dos itens e a escala completa, sendo única excepção o item 14 (*A criança sabe ler 10 palavras*). Este item apresenta um coeficiente de correlação com a escala completa muito próximo de zero, facto que poderá dever-se ao conteúdo avaliado na medida em que se trata de uma competência essencialmente académica, e pouco adequada ao grupo etário avaliado. Os itens 8 (*Sabe de cor o alfabeto*) e 44 (*Partilha brinquedos ou outros objectos*) apresentam níveis de significância menos elevados ($p < .01$), assim como o item 64 (*Anda de bicicleta sem rodinhas*), ($p < .05$).

O quadro 17 apresenta os valores da correlação (coeficiente produto-momento de Pearson) entre as notas obtidas pela amostra nos quatro domínios que compõem a EVCA, e entre cada domínio e a escala completa.

Quadro 17: Coeficientes de correlação entre as quatro sub-escalas e a escala completa

	Autonomia	Socialização.	Linguagem e Conhecimentos	Desenvolvimento Motor
Socialização	.48 **			
Linguagem e conhecimentos	.44 **	.53 **		
Desenvolvimento Motor	.44**	.46**	.33**	
Escala completa	.78 **	.78 **	.81 **	.66**

* $p < .01$ ** $p < .001$

A leitura do quadro 17 revela uma forte correlação entre cada domínio e a escala completa. Os valores de correlação obtidos entre os quatro domínios, embora menores, são também estatisticamente significativos ($p < .001$). O valor de correlação mais elevado surge entre os domínios da Linguagem e conhecimentos e da Socialização. Por outro lado, os valores encontrados entre cada domínio e a escala completa reforçam a conclusão quanto à coerência da escala como instrumento global de avaliação do comportamento adaptativo. Por este facto, em análises posteriores, a nota em cada domínio será considerada individualmente, ao mesmo tempo que uma nota global na escala.

Como conclusão, diríamos que a versão portuguesa da EVCA constitui um instrumento de avaliação do comportamento adaptativo junto de crianças com idades compreendidas entre os quatro anos e meio e os cinco anos e meio, com qualidades psicométricas muito satisfatórias. Os itens não só apresentam um grau de sensibilidade elevado como a consistência interna da escala, e a sua validade convergente-discriminante (uma vez assumida a estrutura resultante da análise factorial) se revelaram muito positivas. As correlações elevadas encontradas entre as notas em cada domínio e a escala global apontam para a adequação do recurso a uma nota global como caracterizadora do nível global de comportamento adaptativo. As notas nos quatro domínios serão também utilizadas por se considerarem medidas relevantes do grau de desenvolvimento de cada criança em cada um dos domínios que compõem a escala. Assim, avançamos para uma análise dos resultados nestes diferentes *scores* permitidos pela EVCA.

4.5. Resultados na EVCA e nas sub-escalas

De acordo com o que foi exposto, foram calculadas para cada criança várias notas: (1) uma nota compósita relativa à escala completa, obtida pelo somatório das notas correspondentes aos 64 itens que compõem a escala, e que a caracteriza em termos do nível de comportamento adaptativo; (2) uma nota relativa ao domínio Autonomia em tarefas pessoais e domésticas, obtida pelo somatório dos 16 itens que compõem os sub-domínios Pessoal e Tarefas domésticas; (3) uma nota relativa ao domínio Socialização, obtida pelo somatório dos 14 itens que compõem os sub-domínios Relações interpessoais, Jogo e Lazer, e Integração; (4) uma nota relativa ao domínio Linguagem e Conhecimentos, correspondente ao somatório dos 23 itens que compõem os sub-domínios Expressão, Escrita e Comunidade; e, (5) por último, uma nota no domínio Desenvolvimento Motor, obtida pela soma dos 10 itens que compõem os sub-domínios Motricidade Grossa e Fina.

No quadro 18 apresentamos as médias e respectivos desvios-padrão, valores mínimos e máximos, obtidas pelo grupo de 215 crianças que constituem a amostra do estudo, nos quatro domínios e na escala completa.

Quadro 18 – Médias e desvios-padrão obtidos na EVCA (n=215)

	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Competências da Vida Diária	35.3	5.44	22	48
Socialização	32.4	4.46	20	42
Linguagem e conhecimentos	45.8	6.48	27	62
Desenvolvimento Motor	23.0	3.79	10	30
Escala completa	136.5	15.08	81	176

Os resultados obtidos pelas raparigas e pelos rapazes foram comparados através de um teste *t* para amostras independentes. Verificaram-se, então, diferenças estatisticamente significativas associadas ao sexo no domínio Autonomia em tarefas pessoais e domésticas ($t(213)=-4.85$; $p<.001$; $\eta^2 =.10$) e na nota global de comportamento adaptativo ($t(213)=-2.25$; $p<.05$; $\eta^2 =.02$). O grupo das raparigas apresentou valores ($M=37.09$, $D-P=5.08$) superiores aos rapazes ($M=33.66$, $D-P=5.26$) no domínio Autonomia em tarefas pessoais e domésticas, sendo estas diferenças de magnitude considerável. Quanto à nota de Comportamento adaptativo, obtida na escala completa, a vantagem foi também evidenciada pelo grupo das raparigas ($M=138.85$, $D-P=14.99$), quando comparado com o grupo dos rapazes ($M=134.24$, $D-P=14.85$), embora, tendo em conta os valores de η^2 , a diferença bastante menos relevante e possivelmente devida ao número de sujeitos na amostra.

Para identificar potenciais diferenças atribuíveis à idade das crianças, procedeu-se à comparação dos resultados obtidos pelo grupo de crianças mais velhas e mais novas. A aplicação de um teste *t* para amostras independentes apontou a existência de diferenças significativas entre o grupo das crianças mais velhas e mais novas, nos domínios Linguagem e conhecimentos ($t(207)=-3.07$; $p<.005$; $\eta^2=.04$), Desenvolvimento motor ($t(213)=-3.35$; $p<.005$; $\eta^2 =.05$), e na nota de Comportamento

adaptativo, correspondente à escala completa ($t(207)=-3.15$; $p<.005$; $\eta^2=.04$). As médias obtidos pelo grupo das crianças mais velhas foram superiores às obtidas pelo grupo das crianças mais novas, o que evidentemente se relaciona com o carácter desenvolvimental das dimensões avaliadas por esta escala.

Tendo em conta a influência ou a associação que as variáveis sexo e idade da criança apresentam com os resultados obtidos pelas crianças a nível do comportamento adaptativo, importará considerar estas duas variáveis em análises posteriores com esta Escala.

5. Teste de Vocabulário em Imagens Peabody (PPVT-R)

Como referimos no capítulo anterior, utilizamos neste estudo uma tradução directa da versão espanhola do PPVT-R. A falta de um instrumento congénere adaptado à população portuguesa justificou a nossa opção. Procedemos logicamente a análises prévias da sua adequação. Mesmo assim, tais análises não foram tão minuciosas e sistemáticas como no caso dos instrumentos antes apresentados

Uma primeira apreciação dos resultados foi feita a partir das notas brutas obtidas no teste, que correspondem ao número de imagens correctamente identificadas pelas crianças. O teste foi passado a um total de 416 crianças verificando-se um valor mínimo de 1 (apenas uma gravura foi identificada correctamente a partir das palavras-estímulo) e um máximo de 61 (61 gravuras foram correctamente identificadas). A média foi de 29.1, e o desvio-padrão de 10.67 pontos.

Tendo como objectivo constatar a progressão desenvolvimental dos resultados, já que as normas do teste têm obviamente em consideração a idade da criança,

calculámos o valor da correlação (coeficiente de Pearson) entre a nota bruta no teste e a idade da criança. O valor obtido foi de .28, significativo para $p < .001$. O facto de este valor ser baixo pode explicar-se pelo facto de as idades das crianças avaliadas serem bastante homogéneas.

No grupo das crianças da amostra a que este estudo se refere as notas estandardizadas obtidas no PPVT apresentaram uma média de 95.7, e um desvio padrão de 12.46. Os valores de assimetria e curtose correspondentes foram bastante reduzidos (respectivamente de .269 e .154), o que aponta para a boa sensibilidade dos resultados no teste. Por último, refira-se que não foram encontradas diferenças significativas entre as notas de vocabulário receptivo – tipo de competências linguística avaliada pelo teste - obtidas por rapazes e raparigas ($t(213) = -1.01$; $p = .31$).

6. Breve síntese

Tal como referimos no início deste capítulo, definimos como objectivo o estudo e a adaptação de instrumentos que possibilitassem a avaliação das variáveis seleccionadas para a concretização dos objectivos e hipóteses do nosso estudo. Referimo-nos, nomeadamente, à qualidade do ambiente em casa, ao temperamento da criança, ao comportamento adaptativo e ao nível de vocabulário receptivo. Todos os instrumentos foram, como também já referimos, utilizados no contexto do ECCE, o que nos permitiu aprofundar as suas características metrológicas tomando como referência a amostra de referência desse estudo, um número bastante significativo de crianças para a apreciação das características métricas destes instrumentos.

O estudo do inventário HOME permitiu concluir pela validade do instrumento, apesar de se ter encontrado uma estrutura factorial diferente da original, e da opção pela eliminação de três itens. A nova versão contém apenas seis sub-escalas, verificando-se por consequência uma redução comparativamente com a versão original da escala, composta por oito sub-escalas. O estudo da estrutura factorial da escala no contexto nacional pareceu-nos relevante e necessário, embora vários estudos em que o instrumento foi utilizado apontem para a equivalência cultural da nota global, como estimativa da qualidade em casa. O nosso objectivo passou também por um conhecimento mais profundo ao nível das sub-escalas que a compõem. Aliás, os próprios autores da escala salientam a necessidade de se proceder ao estudo da estrutura factorial e do significado de cada item em culturas diferentes da norte-americana.

Na mesma ordem de ideias, procedemos ao estudo e à adaptação para a amostra portuguesa da escala de temperamento. Também neste caso encontramos uma estrutura factorial dos itens diferente da original, embora as quatro dimensões encontradas se apresentem como teoricamente consistentes. Os demais parâmetros psicométricos dos resultados desta escala foram adequados.

O estudo da Escala Vineland de Comportamento Adaptativo permitiu identicamente encontrar uma nova estrutura factorial, apesar de muito semelhante à original. O facto de não termos recorrido às normas de standardização da prova, por motivos óbvios, implica a necessidade de tomar em consideração, na análise dos resultados, a idade e o sexo das crianças, variáveis que constatámos estarem associadas à dispersão (diferenças) dos resultados.

O PPVT não mereceu, como ficou exposto, um estudo tão aprofundado, considerando-se que o facto de avaliar um constructo relativamente objectivo, como é o

caso do vocabulário receptivo, aliado à existência de uma versão adaptada para a população espanhola, não justificava o mesmo esforço de análise dos instrumentos anteriormente referidos.

Em conclusão, as análises conduzidas ao nível dos itens e dos valores nas dimensões consideradas em cada instrumento, permitem-nos defender a adequação dos instrumentos aqui trabalhados para os objectivos da nossa investigação. Os índices recolhidos a propósito da sensibilidade, da fidelidade e da validade dos resultados foram, em todos os casos, adequados.

CAPÍTULO 7

QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NUMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: RESULTADOS

1. Introdução

No capítulo anterior procedemos ao estudo e aperfeiçoamento do inventário HOME, instrumento que tem como objectivo a avaliação da qualidade do ambiente familiar proporcionado à criança de idade pré-escolar. O ambiente familiar constitui um contexto relevante de desenvolvimento, cujas características transaccionam com as características da criança, sendo por seu turno o resultado das características dos pais e da forma como são afectados pelas normas e valores culturais vigentes.

Adicionalmente, foram também estudadas em profundidade duas provas para avaliação das crianças, uma relativa ao temperamento e outra ao comportamento adaptativo. Enquanto que a primeira é uma característica da criança que se supõe interferir na forma como os factores ambientais determinam o desenvolvimento, a segunda é considerada como um resultado, ou seja, fruto da transacção entre factores ambientais e características da criança. A inteligência verbal, avaliada pelo PPVT, e o comportamento adaptativo, avaliado pela EVCA, constituem as variáveis dependentes deste estudo.

No presente capítulo, é nosso objectivo explorar as relações existentes entre as diferentes variáveis em jogo: as variáveis demográficas, os antecedentes familiares, as

características das crianças, a qualidade do ambiente familiar, e os resultados ao nível cognitivo e do comportamento adaptativo.

Começaremos pelo enquadramento do conceito de qualidade do ambiente em casa, através das relações existentes com outras variáveis do macrossistema. Por isso iremos analisar de que forma esta variável está relacionada com a zona e com a região onde a família vive.

Num segundo momento, utilizamos a variável índice composto de estatuto socio-económico e cultural como variável independente a fim de verificar o seu efeito ao nível da qualidade do ambiente familiar. O índice composto agrega informação relacionada com a profissão e nível de escolaridade do pai e da mãe, e rendimento familiar *per capita*, e por conseguinte constitui uma súpula da informação respeitante aos antecedentes familiares da criança.

Num terceiro momento, pretende-se conhecer de que forma outras variáveis do microssistema familiar, nomeadamente aspectos da configuração familiar, se relacionam ou estão implicados na qualidade, e por isso iremos analisar as relações entre a qualidade do ambiente familiar e a existência de irmãos, a presença ou ausência da mãe em casa e a densidade familiar, aspectos que a literatura aponta como desempenhando um papel relevante ao nível do cenário familiar e dos comportamentos parentais.

Uma vez explorado o comportamento das variáveis independentes referidas e as relações com as notas HOME, procederemos ao estudo do seu valor prognóstico, ao nível da qualidade do ambiente familiar, através de uma análise de regressão múltipla.

Prosseguiremos com a análise das relações entre a qualidade do ambiente familiar e algumas características da criança, explorando as suas relações eventuais com factores como a idade, o sexo e o temperamento, que definimos como fazendo parte da equação pessoal do indivíduo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Serão também objecto de estudo as relações entre as variáveis relativas à qualidade do ambiente familiar e os resultados nas crianças, nomeadamente o seu nível de inteligência verbal avaliado pelo PPVT-R, e o comportamento adaptativo avaliado pela EVCA. Sendo de admitir a possibilidade de diferenças por sexo e por nível socio-económico, serão efectuadas análises sectoriais em que estas variáveis são tomadas em conta.

Neste capítulo proceder-se-á, finalmente, ao estudo das variáveis prognosticadoras dos resultados obtidos pelas crianças nos vários domínios do desenvolvimento, sendo a qualidade do ambiente familiar juntamente com outras variáveis do contexto ecológico da criança utilizadas como variáveis independentes, numa análise de regressão múltipla. De acordo com o modelo apresentado no capítulo 4, espera-se que, no contexto das variáveis incluídas no modelo, a qualidade do ambiente familiar surja como um determinante da inteligência verbal e do comportamento adaptativo das crianças, admitindo-se contudo que outras variáveis do contexto ecológico possam ter alguma influência nos resultados.

As análises implementadas foram sempre efectuadas em relação à nota obtida na escala completa e também relativamente às notas obtidas por sub-escala, na medida em que estas constituem dimensões relevantes da qualidade do ambiente familiar, tal como ficou demonstrado pelos resultados da análise factorial efectuada no capítulo anterior.

Tendo em vista proceder a análises de variâncias multivariadas para comparação das diferenças entre grupos, foi testada a normalidade multivariada dos resultados na amostra. No que se refere aos resultados obtidos pela amostra nas sub-escalas da HOME e na escala completa, calcularam-se as distâncias de Mahalanobis conforme proposto por Pallant (2001). O valor máximo encontrado (18.45) situava-se abaixo de um valor crítico de 22.46 (Pallant, 2001), o que aponta para a inexistência de valores

extremos (*outliers*) multivariados e apoia o pressuposto da normalidade multivariada da distribuição.

Idêntico procedimento foi adoptado relativamente aos resultados obtidos pela amostra na EVCA. O cálculo das distâncias de Mahalanobis permitiu assegurar a não existência de nenhum sujeito com padrões aberrantes de valores nas cinco variáveis dependentes – Autonomia em tarefas pessoais e domésticas, Socialização, Linguagem e Conhecimentos, Desenvolvimento Motor e nota na escala completa. O valor encontrado (16.61) era menor que o valor crítico (20.52), o que apoia o pressuposto da normalidade multivariada da distribuição.

Com vista a compreender a magnitude relativa (ou a força da associação) das diferenças encontradas entre as médias, procedeu-se ao cálculo de η^2 , conforme proposto por Pallant (2001), o qual representa a proporção de variância da variável dependente que é explicada pela variável independente. Os valores obtidos foram interpretados de acordo com as orientações propostas por Cohen (1988, cit. por Pallant, 2001), segundo as quais .01 equivale a um efeito pequeno, .06 representa um efeito médio e .14 um efeito de grande magnitude¹. Nos casos em que as diferenças entre as médias foram comparadas através do teste *t* de *Student*, o cálculo de η^2 foi efectuado através da fórmula proposta por Pallant (2001), segundo a qual $\eta^2 = t^2 / (t^2 + (N1 + N2 - 2))$. Nos casos em que se recorreu à análise de variância unifactorial (ANOVA) para comparação das diferenças de médias entre os grupos, o valor de η^2 foi encontrado através da fórmula $\eta^2 = \text{Soma dos quadrados entre grupos} / \text{Soma total dos quadrados}$.

Um último aspecto a referir, antes de passarmos a referir os tratamentos estatísticos efectuados, diz respeito ao procedimento prévio utilizado para analisar a distribuição das variáveis dependentes. De acordo com o procedimento *Explore* do SPSS, é possível localizar graficamente os valores considerados *outliers* na distribuição

¹ Deferentes autores utilizam critérios diferentes na apreciação da força de associação representada por η^2 . Assim, Morgan, Griego e Gloeckner (2001) propõem .01 como um efeito pequeno, .09 como um efeito médio, e .25 como um efeito de grande magnitude.

de uma variável, os quais são definidos relativamente a uma caixa (*box-plot*) que representa 50% dos efectivos da distribuição dessa variável. Um *outlier* apresenta valores na variável dependente que o colocam a uma distância da caixa superior a 1,5 vezes a sua altura (Pallant, 2001). Quando se verifica a presença de *outliers*, é importante decidir o que fazer com esses dados. No presente estudo, foi detectada a presença de *outliers* na maior parte das análises efectuadas. Os *outliers* foram localizados, no intuito de se identificarem possíveis repetições.² Face ao elevado número de efectivos da amostra, e tendo em conta a inexistência de repetições, optou-se por não eliminar esses sujeitos.

2. Qualidade do ambiente familiar e relação com o contexto socio-demográfico

Duas variáveis foram utilizadas como variáveis independentes para verificação do seu efeito potencial sobre a qualidade do ambiente familiar: a zona e a região onde vive a família da criança.

2.1. Zona

A primeira análise envolveu a comparação da qualidade do ambiente familiar em crianças de zona metropolitana relativamente às de zona não metropolitana. Uma primeira inspecção dos resultados, para avaliar a normalidade da distribuição da variável dependente nos dois grupos definidos pela zona de habitação da família, foi

² Se um mesmo sujeito for considerado *outlier* relativamente a diferentes variáveis independentes, é aconselhável a sua eliminação da amostra. Este não foi o caso no presente estudo.

efectuada, utilizando para esse efeito o procedimento *Explore*, do programa SPSS. Os resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov apontaram para a violação do pressuposto da normalidade em ambos os grupos. Esta é, no entanto, uma ocorrência frequente quando se trabalha com amostras grandes (Pallant, 2001), sendo necessário atender a outros indicadores relevantes. Assim, a inspecção visual dos dados relativos à distribuição da variável dependente pelos dois grupos, através do respectivo histograma, apontou para uma distribuição razoavelmente normal. Procedeu-se também à comparação entre a média, a mediana e a média *trimmed* (valor da média calculado após exclusão dos 5% de efectivos com valores extremos) em cada um dos grupos, verificando-se apenas pequenas diferenças entre os valores das medidas de tendência central obtidos pelo grupo de zona metropolitana, (M=66.50, Mediana=71.15, Média *trimmed*=67.40) e pelo grupo de zona não metropolitana (M=61.64, Mediana=63.46, Média *trimmed*=62.27). Assim, optamos pela utilização subsequente de testes paramétricos.

A distribuição dos resultados obtidos no inventário HOME pelos dois grupos de crianças está representada graficamente na figura 1. A distribuição dos resultados de cada grupo é representada por uma caixa, cuja altura corresponde à amplitude interquartilica da variável dependente, contendo 50% dos efectivos. A linha no interior de cada caixa representa a mediana da distribuição, enquanto que os traços horizontais delimitam os valores extremos.

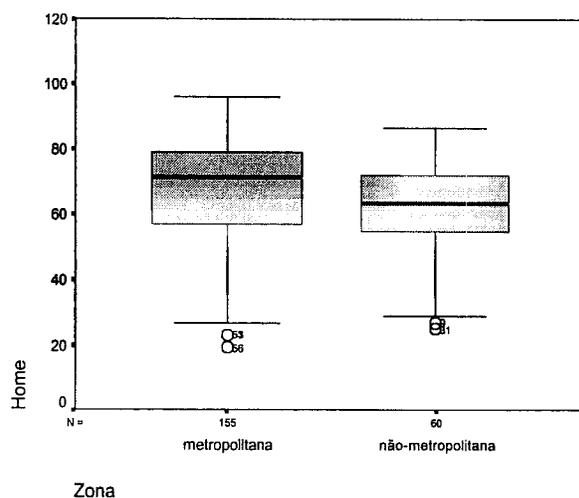


Figura 1 - Distribuição das notas Home nos dois grupos definidos em função da zona de habitação da família

A representação gráfica contida na figura 1 permite constatar a existência, em ambos os grupos, de alguns valores marginais, considerados pelo SPSS como *outliers* (Pallant, 2001). Estes valores não foram alterados nas análises que se seguem.

Tomando a zona de habitação da família como variável independente, procedeu-se à comparação das médias obtidas pelas crianças de zona metropolitana e de zona não metropolitana na escala completa, através do teste t para amostras independentes, tendo-se verificado a existência de diferenças significativas, [$t(213)=2.08$; $p<.05$; $\eta^2=.02$], com tendência para médias mais elevadas por parte das crianças de zona metropolitana ($M=66.50$; $D-P=15.35$) relativamente às de zona não metropolitana ($M=61.63$; $D-P=14.90$). A magnitude destas diferenças pode ser considerada como pequena, na medida em que o valor de η^2 foi de .02

Procedeu-se em seguida à aplicação de uma análise de variância multivariada (MANOVA) para comparação das médias obtidas nas sub-escalas que compõem o inventário HOME, estando os resultados contidos no quadro 1.

Quadro 1 – Diferenças entre grupos de crianças definidos em função da zona de residência ao nível das sub-escalas HOME.

Sub-escalas HOME	Zona metropolitana n=155	Zona não-metropolitana n=60	F (1, 213)
Suportes do desenvolvimento	68.66 (20.51)	58,96(18.94)	10.08**
Interacção Positiva	66.95 (22.08)	61.85 (25.50)	2.11
Estimulação Académica	56.85 (23.46)	54.38 (22.53)	.49
Ausência de Hostilidade	81.51 (27.43)	85.00 (28.41)	.69
Estrutura	61.03 (25.05)	70.33 (19.65)	6.67*
Disciplina permissiva	67.74 (32.99)	63.89 (37.98)	.54

+ p<.10 * p<.05 **p<.01 ***p<.001

Os valores de F encontrados revelaram a existência de diferenças significativas entre as médias obtidas pelos dois grupos definidos pela zona de residência nas variáveis dependentes combinadas, [F(6, 208)=4.43; p<.001; Wilks'Lambda=.89; $\eta^2=.11$]. Numa segunda etapa, os resultados das variáveis dependentes foram considerados separadamente. Para reduzir a probabilidade de ocorrência de erros de tipo I³, procedemos ao ajustamento de Bonferroni relativamente ao valor de *alpha*, como é sugerido por Pallant (2001), que consiste em dividir o valor de *alpha* original (.05) pelo número de variáveis dependentes em análise, que no nosso caso são seis. O valor de *alpha* ajustado considerado como critério foi consequentemente de .008. Com este valor em mente, verificou-se serem significativas as diferenças encontradas entre as médias obtidas pelas crianças dos dois grupos na sub-escala Suportes do desenvolvimento [F(1,213)=10.08, p<.008; $\eta^2=.05$], sendo a média das crianças de zona metropolitana (M=68.66; D-P=20.51) significativamente superior à das crianças de zona não metropolitana (M=58.98; D-P=18.94). O valor de η^2 associado a esta diferença permitem concluir que as diferenças são de pequena magnitude.

³ Os erros de tipo I consistem em considerar como significativos resultados que na realidade o não são.

Os resultados permitiram constatar a tendência para médias mais elevadas ao nível da qualidade do ambiente familiar nas crianças que vivem em zonas metropolitanas. Estas diferenças revelaram-se estatisticamente significativas relativamente à nota global, e à nota na sub-escala Suportes do desenvolvimento. As diferenças entre as médias dos dois grupos encontradas nas restantes sub-escalas não se revelaram estatisticamente significativas de acordo com o valor de *alpha* utilizado como critério.

Contudo, tomando em conta os valores de *eta*² obtidos, consideramos as diferenças encontradas como pouco relevantes em termos dos resultados obtidos na amostra.

2.2. Região

Uma primeira inspecção dos resultados para avaliar a normalidade da distribuição da variável dependente nos grupos definidos em função da região, foi efectuada à semelhança do realizado com a variável anterior. O teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov apontou para a violação do pressuposto da normalidade em ambos nos grupos, correspondentes à região Norte (Porto) e à região Sul (Lisboa).⁴ A consideração dos histogramas respectivos bem como a comparação das medidas de tendência central do grupo correspondente à região Norte (Média=61.99, Mediana=63.46 e Média *trimmed*=62.69) e do grupo correspondente à região Sul (Média=68.33, Mediana=71.15, Média *trimmed*=69.09) apoiou no entanto o recurso à metodologia paramétrica. A figura 2 permite visualizar graficamente as duas distribuições, evidenciando-se os melhores resultados obtidos na generalidade pelo grupo da região Sul.

⁴ As regiões, por comodidade designadas por Norte e Sul correspondem, na verdade, aos distritos de Porto e Lisboa (cf. capítulo 4, Caracterização da amostra portuguesa.).

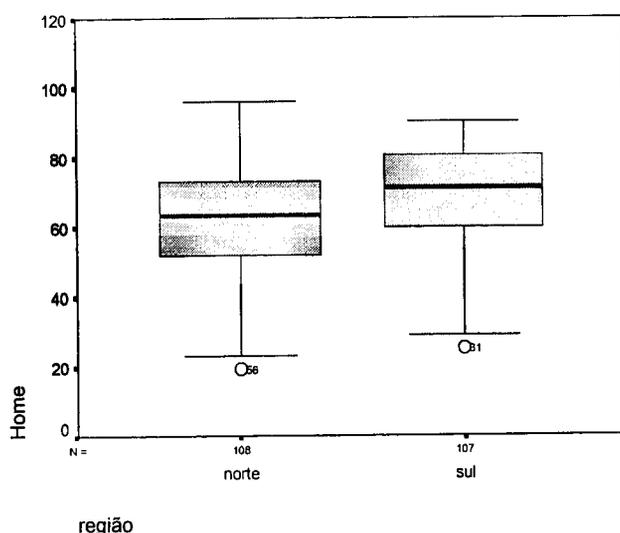


Figura 2 - Distribuição das notas HOME nos grupos definidos em função da região de habitação da família

A variável região foi utilizada como variável independente relativamente aos resultados obtidos no inventário HOME pelas crianças da amostra. Através do teste t para amostras independentes, verificou-se a existência de diferenças significativas [$t(213)=-3.07$; $p<.01$; $\eta^2=.04$], entre as médias obtidas na escala completa pelas crianças da região Norte ($M=61.98$, $D-P=16.10$), comparativamente às da região Sul ($M=68.33$, $D-P=14.20$), tendo estas obtido médias superiores. Estas diferenças, apesar de significativas, não podem considerar-se como substanciais ($\eta^2=.04$).

As médias obtidas nas seis sub-escalas que compõem o inventário HOME foram comparadas através da aplicação de uma análise de variância multivariada (MANOVA), estando os resultados apresentados no quadro 2.

Quadro 2 – Diferenças entre grupos de crianças definidos em função da região de residência ao nível das sub-escalas HOME.

Sub-escalas HOME	Região Norte n=108	Região Sul n=107	F (1, 213)
Suportes do desenvolvimento	62.54 (20.73)	69.39(19.79)	6.15*
Interacção Positiva	60.91 (25.21)	70.20 (19.88)	8.99**
Estimulação Académica	54.98 (23.92)	57.36 (22.45)	.57
Ausência de Hostilidade	79.63 (29.48)	85.36 (25.57)	2.32
Estrutura	65.00 (23.70)	62.24 (24.31)	.71
Disciplina permissiva	56.79 (36.53)	76.64 (29.04)	19.42***

† p<.10 * p<.05 **p<.01 ***p<.001

Como se verifica pela leitura do quadro 2, encontraram-se diferenças significativas entre as médias obtidas pelos grupos oriundos das regiões Norte e Sul nas variáveis dependentes combinadas, $[F(6,208)=4.53;p<.001;Wilks'Lambda=.89;eta^2=.12]$, tendo as crianças da região Sul obtido na generalidade valores mais elevados do que as crianças da região Norte. Quando os resultados das variáveis dependentes foram considerados separadamente, e recorrendo ao valor ajustado de *alpha* (Bonferroni) de .008, revelaram-se significativas as diferenças entre as médias obtidas pelas crianças das regiões Norte e Sul nas sub-escalas Interacção positiva, $[F(1, 213)=8.99; p<.008, eta^2 =.04]$ e Disciplina permissiva, $[F(1,213)=19.42, p<.001, eta^2=.08]$.

Os valores de F apresentados e os respectivos valores de *eta*² confirmam a tendência para melhor qualidade do ambiente familiar nas crianças cujas famílias habitam no Sul do país, comparativamente com as que habitam na região Norte. As diferenças são estatisticamente significativas no caso da nota global na escala e nas sub-escalas Interacção positiva e Disciplina permissiva. Nas restantes sub-escalas e com excepção da sub-escala Estrutura, as famílias da região Sul obtém em média notas superiores.

3. Qualidade do ambiente familiar e estatuto socio-económico e cultural da família

Como referimos em páginas anteriores (ver capítulo três), o nível socio-económico é uma variável que frequentemente encontramos referida na literatura acerca dos determinantes da parentalidade, tendo sido encontradas diferenças entre os estilos educativos, as crenças, os valores e os comportamentos parentais em grupos de estatuto socio-económico e cultural diferente. Idêntica tendência encontramos nos estudos acerca da qualidade do ambiente familiar, que também apresenta diferenças consoante o nível socio-económico das famílias. Neste estudo, optamos por utilizar um índice compósito que agrega informação de cinco variáveis relevantes. Cada uma delas isoladamente constitui um indicador relevante no contexto dos antecedentes familiares, e tem sido associada a diferenças ao nível das competências de parentalidade e ao nível do desenvolvimento das crianças.

Para calcular o estatuto sócio-económico das famílias da amostra, procedeu-se ao cálculo de um índice compósito, a partir dos valores obtidos por cada família em cinco variáveis tradicionalmente associadas com o estatuto social, cultural e económico da família – nível de escolaridade materno e paterno, categoria profissional materna e paterno e rendimento *per capita*. (ver capítulo 5). A fim de estudar as diferenças ao nível da qualidade do ambiente familiar relacionadas com a variável estatuto socio-económico, a amostra de crianças foi subdividida em três grupos em função dos valores obtidos no referido índice compósito. O grupo de nível baixo (1) obteve valores no índice iguais ou inferiores a 1.25, e incluiu 63 crianças. O segundo grupo, de nível médio (2), era constituído por 97 famílias, com valores no índice compósito entre 1.25 e 2.80. Estes valores correspondiam, *grosso modo*, ao primeiro e terceiro quartis da distribuição da amostra pelo índice socio-económico, pelo que este grupo compreendeu aproximadamente 50% dos efectivos. Finalmente, o grupo de nível alto (3), apresentou valores no índice socio-económico acima de 2.80 e compreendia 55 crianças.

O anexo 8 contém uma caracterização detalhada de cada um dos três grupos, comparando a distribuição da amostra por cada uma das cinco variáveis utilizadas no seu cálculo.

Uma primeira inspecção dos resultados para verificar a normalidade da distribuição da variável dependente nos três grupos definidos pelo estatuto socio-económico e cultural da família foi efectuada através do teste de Kolmogorov-Smirnov. Os resultados apontaram para a violação do pressuposto da normalidade da distribuição no primeiro e segundo grupos embora neste último os valores de significância estivessem muito próximos da normalidade⁵.

Procedeu-se de seguida à inspecção visual da distribuição dos resultados correspondentes ao grupo de nível baixo através do respectivo histograma bem como à comparação entre os valores da média (52.72), mediana (57.69) e média *trimmed* (56.63). Procedeu-se de forma idêntica relativamente ao grupo de nível médio, no qual os valores obtidos foram 65.43, 65.38 e 65.77, respectivamente. A comparação destes valores permitiu-nos optar pela utilização de métodos paramétricos.

A figura 3 contém a distribuição da amostra pelos três grupos, definidos pelo estatuto socio-económico da família.

⁵ O nível de significância encontrado para o grupo de nível médio foi de .044, sendo .05 o valor a partir do qual se considera não ser violado o pressuposto da normalidade

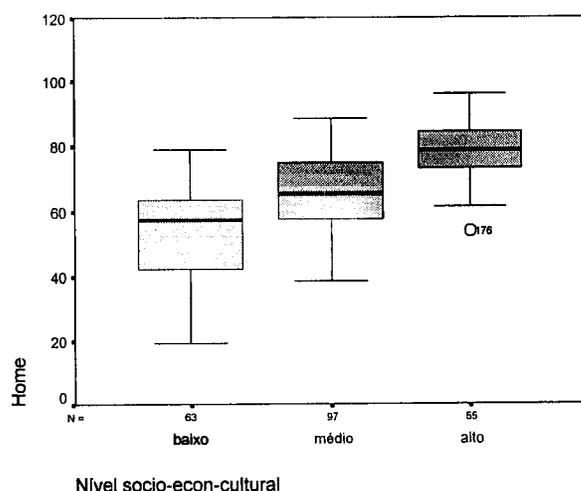


Figura 3 - Distribuição das notas HOME nos grupos definidos em função do estatuto socio-económico e cultural

A figura 3 evidencia a tendência para melhores resultados por parte do grupo de estatuto mais elevado, bem como a maior dispersão e assimetria na distribuição dos efectivos do grupo de estatuto baixo. Verifica-se também a existência de um *outlier* na distribuição correspondente ao grupo de estatuto socio-económico elevado.

Tomando o estatuto socio-económico e cultural como variável independente, procedeu-se à comparação das médias obtidas na variável qualidade do ambiente familiar pelos três grupos de crianças. A aplicação de uma análise de variância unifactorial revelou existirem diferenças significativas entre as médias dos três grupos, $[F(2, 212)=68.44; p<.001]$. O respectivo valor de η^2 era de .39, o que revela diferenças de magnitude considerável. A comparação dos três grupos através do teste *post-hoc* de Tukey demonstrou serem as médias dos três grupos significativamente diferentes entre si. O grupo de famílias de estatuto socio-económico e cultural baixo apresenta os valores mais baixos na qualidade do ambiente familiar ($M=52.72$, $D-P=15.53$), comparativamente com o grupo de estatuto socio-económico médio ($M=65.42$, $D-P=11.69$) que apresenta valores intermédios, e com o grupo de estatuto socio-económico alto, o qual apresenta os valores mais elevados ($M=78.88$, $D-P=7.55$).

A comparação entre as médias obtidas pelos grupos definidos em função do estatuto socio-económico da família nas sub-escalas que compõem a HOME foi feita através de uma análise de variância multivariada (MANOVA), estando os resultados contidos no quadro 3.

Quadro 3 – Diferenças entre grupos de crianças definidos em função do estatuto socio-económico-cultural da família ao nível das sub-escalas HOME

Sub-escalas HOME	Baixo n=63	Médio n=97	Alto n=55	F(2,212)
Suportes do desenvolvimento	47.29 (18.27)	67.23 (15.49)	85.08 (8.70)	93.56***
Interacção positiva	56.97 (25.83)	66.32 (21.78)	73.94 (18.79)	8.57***
Estimulação Académica	49.01 (22.71)	54.25 (23.45)	67.73 (18.90)	11.14***
Ausência de Hostilidade	79.36 (28.98)	79.38 (29.83)	91.52 (19.48)	4.05*
Estrutura	58.73 (27.56)	63.71 (21.47)	69.09 (23.04)	2.79 [†]
Disciplina permissiva	56.61 (39.55)	67.01 (32.09)	77.58 (28.73)	5.70**

[†]p<.10 * p<.05 **p<.01 ***p<.001

A inspecção dos resultados contidos no quadro 3 revelou a existência de diferenças significativas entre as médias obtidas pelos três grupos definidos pelo estatuto socio-económico e cultural nas variáveis dependentes combinadas, [F(6, 414)=13.64; p<.001; Wilks'Lambda=.51; $\eta^2=.28$]. Quando os resultados das variáveis dependentes foram considerados separadamente e utilizando um valor de *alpha* ajustado (Bonferroni) de .008, verificou-se serem significativas as diferenças entre as médias obtidas pelas famílias nos três grupos definidos pelo estatuto socio-económico e cultural nas sub-escalas Suportes do desenvolvimento, Interacção positiva, Estimulação académica e Disciplina permissiva. Quanto à sub-escala Ausência de hostilidade, as diferenças encontradas entre os grupos conquanto significativas (p<.05), não alcançaram o valor de *alpha* considerado como critério (Bonferroni).

Os valores de η^2 correspondentes (.47, .08, .10, e .05, respectivamente) indicam serem apreciáveis as diferenças entre os grupos na sub-escala Suportes do desenvolvimento, de magnitude moderada as diferenças encontrados entre os grupos nas sub-escalas Interação positiva e Estimulação académica, e menos relevantes as diferenças entre as médias na sub-escala Disciplina permissiva.

Os resultados contidos no quadro 3 revelaram diferenças substanciais entre os grupos definidos por estatuto socio-económico nas sub-escalas que compõem a HOME, com tendência para notas mais elevadas nos níveis mais elevados. A aplicação do teste *post-hoc* de Tukey permitiu considerar como estatisticamente significativas as diferenças na sub-escala Suportes do desenvolvimento entre os três grupos de famílias quando comparados entre si. Na sub-escala Interação positiva, o mesmo procedimento permitiu verificar ser a média do grupo de famílias de nível baixo significativamente menor que a dos restantes dois grupos. Na sub-escala Estimulação académica, as diferenças foram significativas entre o grupo de nível alto e os restantes dois grupos, sendo a média daquele significativamente mais elevada. Finalmente, no que toca à sub-escala Disciplina permissiva, o teste de Tukey demonstrou serem significativas as diferenças entre as médias do grupo de nível baixo, quando comparado com o grupo de nível alto.

Os resultados apresentados indicam que as crianças de estatuto socio-económico mais elevado apresentam notas mais elevadas na qualidade do ambiente familiar avaliada através da escala HOME. Ao nível das sub-escalas, os três grupos apresentam entre si diferenças significativas. A sub-escala Suportes de Desenvolvimento é aquela onde encontramos diferenças mais pronunciadas entre as médias dos três grupos. As famílias de estatuto socio-económico mais elevado apresentam também notas médias significativamente mais elevadas nas sub-escalas Interação positiva, Estimulação académica e Disciplina permissiva, quando comparadas com as famílias de estatuto socio-económico baixo.

4. Qualidade do ambiente familiar e configuração do contexto familiar

Uma das questões levantadas neste trabalho referia-se à forma como os antecedentes familiares, nomeadamente os aspectos configuracionais, se reflectiriam na qualidade do ambiente familiar. De acordo com a investigação revista e a que fizemos referência em capítulos anteriores, a existência de irmãos tem sido relacionada com a qualidade do ambiente familiar, embora os resultados apresentados nos diversos estudos consultados sejam pouco conclusivos. A presença da mãe em casa, constitui um outro aspecto da configuração familiar a aprofundar, e sob o qual não possuímos informações consistentes. Por outro lado, e tal como tivemos também ocasião de referir, a qualidade do ambiente em casa aparenta ser mais elevada em crianças cujas mães são mais velhas, comparativamente a mães mais novas, e provenientes de agregados onde são mais baixos os valores de densidade habitacional. A densidade familiar e o tamanho da família constituem dimensões relevantes do meio familiar, que contribuem para definir o ambiente físico que cerca a criança. São aliás variáveis frequentemente incluídas em estudos onde se abordam os determinantes do desenvolvimento infantil e relações com factores do meio social e físico envolvente (Church & Katigbak, 1991; Menaghan & Parcel, 1991), havendo tendência a considerar que famílias mais pequenas e com valores mais baixos de densidade familiar estão associados a resultados mais positivos nas crianças (Garrett et al., 1994).

4.1. Existência de irmãos

A variável existência de irmãos foi considerada como variável independente, pela constituição de dois grupos, o dos filhos únicos (n= 70) e o grupo das crianças com irmãos (n=145).

Uma primeira inspecção dos resultados para avaliar a normalidade da distribuição da variável dependente nos três grupos assim definidos foi efectuada através do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, cujos resultados apontaram para a não violação do pressuposto da normalidade nos dois grupos. Assim, optamos por prosseguir a análise de resultados através de testes paramétricos.

A figura 4 contém a distribuição das notas no inventário HOME pelos dois grupos de crianças, filhos únicos e crianças com irmãos.

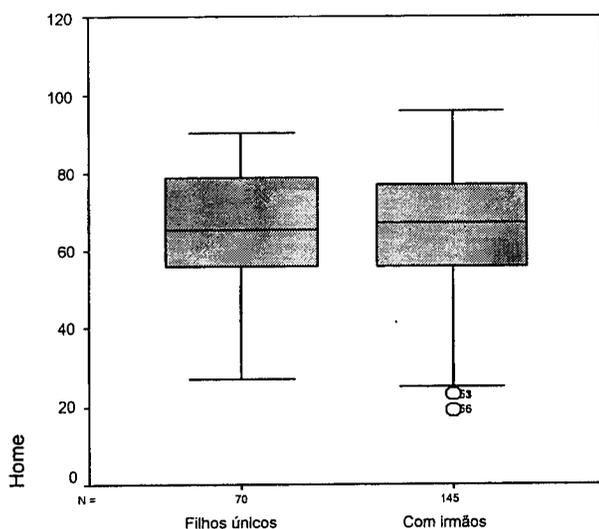


Figura 4 – Distribuição das notas HOME no grupo dos filhos únicos e no grupo das crianças que têm irmãos.

Procedeu-se de seguida à comparação das médias obtidas por cada um dos grupos de crianças ao nível das notas HOME através de um teste t para amostras independentes. Foi assim possível verificar não existirem entre eles diferenças estatisticamente significativas, $[t(213)=.09, p=.93]$.

A aplicação de uma análise de variância multivariada (MANOVA) para comparação das médias obtidas pelos dois grupos de crianças, com e sem irmãos, nas

sub-escalas que compõem a HOME, revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas pelos dois grupos [$F(6, 208)=.81, p=.56$; Wilks's Lambda=.98].

De acordo com o esperado, a existência de irmãos é uma variável da configuração familiar que, quando considerada isoladamente, aparenta não estar relacionada com a qualidade do ambiente familiar tal como é avaliada pela escala HOME, não se detectando diferenças estatisticamente significativas nas notas obtidas pelas crianças que são filhos únicos quando comparadas com as que têm irmãos.

4.2. Presença da mãe em casa durante o dia

Uma das variáveis acerca das quais obtivemos informação dizia respeito à presença ou ausência da mãe de casa durante o dia normal de trabalho, tendo sido definidos dois grupos de crianças, um no qual a mãe permanecia em casa ($n=70$) e outro no qual a mãe não estava presente em casa durante o dia ($n= 145$).

Uma primeira inspecção dos resultados para avaliar a normalidade da distribuição da variável dependente nos três grupos assim definidos foi efectuada através do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov. Os resultados apontaram para a violação do pressuposto da normalidade na distribuição correspondente ao grupo em que a mãe se encontra em casa durante o dia.. Procedeu-se de seguida à inspecção visual dos dados referentes à distribuição da variável dependente para esse grupo, através do respectivo histograma. Procedeu-se também à comparação entre as medidas de tendência central relativas a esse grupo, verificando-se não existir entre elas uma diferença apreciável ($M=59.56$, Mediana=60.12, Média *trimmed*=61.54). Assim, optamos por prosseguir a análise de resultados através de testes paramétricos.

A distribuição dos resultados obtidos no inventário HOME pelos dois grupos de crianças está representada graficamente na figura 5.

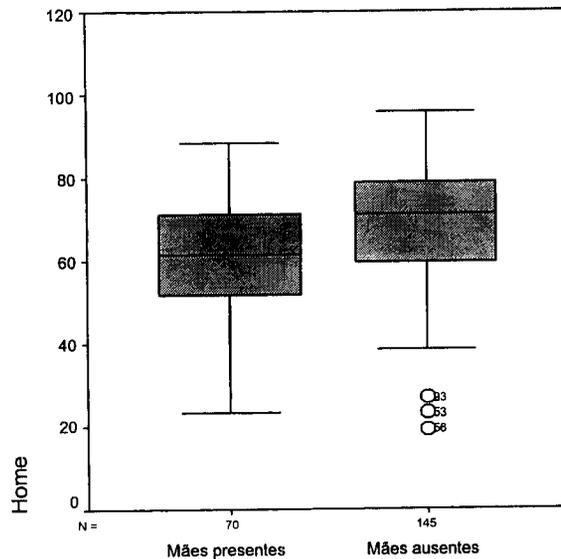


Figura 5 – Distribuição das notas HOME pelos dois grupos definidos em função da presença ou ausência da mãe em casa durante o dia normal de trabalho.

Utilizando a presença ou ausência da mãe em casa durante o dia como variável independente, procedeu-se à comparação das médias obtidas na HOME pelos dois grupos de crianças assim definidos, através de um teste t para amostras independentes. A média obtida pelo grupo de crianças cujas mães se encontrava fora de casa durante o dia ($M=67.84$, $D-P=14.81$), era significativamente mais elevada [$t(213)=-.379$, $p<.001$] do que a obtida pelo grupo cujas mães referia estar sempre em casa ($M=59.56$, $D-P=15.44$). O valor de η^2 associado a esta diferença era de .06, o que permite considerá-la como sendo de magnitude moderada.

Prosseguindo com uma análise de variância multivariada (MANOVA) tendo como propósito comparar as diferenças a nível das sub-escalas que compõem o inventário HOME, verificaram-se diferenças significativas entre as médias dos dois grupos definidos pela presença ou ausência da mãe em casa durante o dia nas variáveis dependentes combinadas, $[F(6, 208)=6.07, p<.001; \text{Wilks's Lambda}=.85; \eta^2=.15]$, conforme se apresenta no quadro 4.

Quadro 4 - Diferenças entre grupos de crianças definidos em função da presença/ausência da mãe em casa durante o dia normal de trabalho ao nível das sub-escalas HOME

Sub-escalas HOME	Mães presentes n=70	Mães ausentes n=145	F(1, 213)
Suportes do desenvolvimento	56.43 (20.86)	70.55 (18.75)	24.85**
Interacção positiva	64.13 (22.79)	66.21 (23.35)	.38
Estimulação Académica	54.46 (21.81)	56.98 (23.84)	.56
Ausência de Hostilidade	82.86 (25.85)	82.30 (28.62)	.02
Estrutura	62.29 (25.15)	64.28 (23.47)	.32
Disciplina permissiva	56.67 (37.79)	71.49 (31.67)	9.1*

† p<.10 * p<.05 **p<.01 ***p<.001

Quando os resultados das variáveis dependentes foram considerados separadamente e recorrendo ao valor ajustado de *alpha* (Bonferroni) de .008, revelaram-se significativas as diferenças entre as médias obtidas pelo grupo de crianças cujas mães referem estar presentes em casa durante o dia, comparativamente com o grupo cujas mães se encontram ausentes, nas sub-escalas Suportes do desenvolvimento $[F(1,213)=24.85, p<.001; \eta^2=.10]$ e Disciplina permissiva $[F(1,213)=9.10, p<.008; \eta^2=.04]$, conforme indicado no quadro 4. Os valores de η^2 associados a estas diferenças revelam que, no caso da primeira sub-escala, elas apresentam uma magnitude razoável, enquanto que as diferenças na sub-escala Disciplina permissiva podem considerar-se de pequena magnitude.

Ainda pela leitura do quadro 4 é possível verificar que, com excepção da sub-escala Ausência de hostilidade, na qual as médias dos dois grupos de crianças são idênticas, há tendência para médias mais elevadas por parte do grupo de crianças cujas mães estão ausentes de casa durante o dia. As diferenças são particularmente relevantes no caso da sub-escala Suportes do desenvolvimento, consoante se verifica pelo valor de F que lhe corresponde.

4.3. Idade da mãe

Tendo em conta que a idade materna das crianças da amostra variava entre um valor mínimo de 18 e um valor máximo de 48 anos, constituíram-se três grupos de crianças, definidos em função da idade materna. O primeiro grupo incluía as crianças cujas mães tinham entre 18 e 29 anos, e compreendia 74 crianças. No segundo grupo foram englobadas 68 crianças, cujas mães tinham entre 30 e 34 anos de idade. Finalmente o terceiro grupo ficou constituído pelas crianças cujas mães tinham mais de 34 anos, com um efectivo de 70 crianças. Refira-se que não foi possível obter informação relativamente a três das mães incluídas na amostra.

Uma primeira inspecção dos resultados para avaliar a normalidade da distribuição da variável dependente nos três grupos assim definidos foi efectuada através do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov utilizando para o efeito o procedimento *explore* proporcionado pelo SPSS, cujos resultados apontaram para a violação do pressuposto da normalidade no caso dos grupos 2 e 3. Consequentemente, procedeu-se à inspecção visual dos dados relativos à distribuição da variável dependente para os referidos grupos, através dos respectivos histogramas. Os valores da média (65.58) e média *trimmed* (66.46) obtidos no grupo 2 indicaram não existir entre elas uma diferença apreciável, apesar de o valor obtido para a mediana ser ligeiramente superior (Mediana=71.15). No grupo 3, as medidas de tendência central eram muito

próximas (Média=68.54, Média *trimmed*=69.80, Mediana=71.15). Apesar de alguma assimetria patente nas distribuições da variável dependente nestes dois grupos, optamos por prosseguir a análise de resultados através de testes paramétricos.

A distribuição dos resultados obtidos no inventário HOME pelos três grupos de crianças está representada graficamente na figura 6.

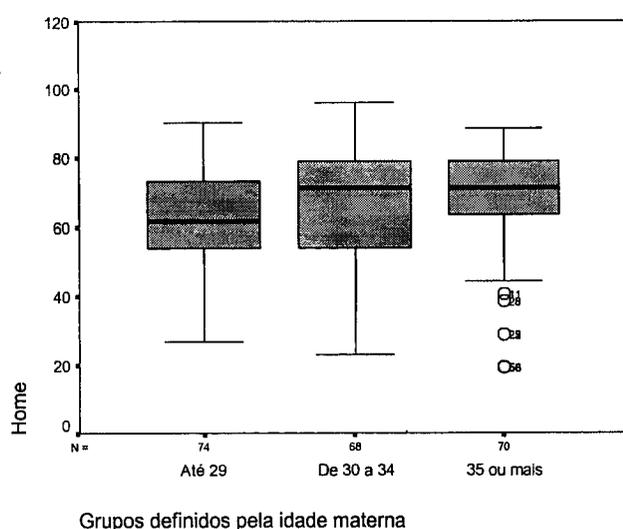


Figura 6 - Distribuição das crianças por três grupos definidos em função da idade materna

A representação gráfica contida na figura 6 permite constatar a existência de quatro valores marginais, considerados pelo SPSS como *outliers*. Por outro lado é possível constatar, visualmente, uma tendência para melhores resultados na HOME com o aumento da idade materna, embora se evidencie, no grupo intermédio, maior dispersão nos resultados.

Tomando como variável independente a idade da mãe, procedeu-se à comparação das médias obtidas na HOME pelos três grupos de crianças, através de uma análise de variância unifactorial. Os resultados obtidos apontaram para uma diferença

significativa entre as médias dos três grupos, $[F(2, 209)=3.66, p<.05]$. O valor de η^2 associado (.03), levou-nos no entanto a considerar estas diferenças como de pequena magnitude. O teste *post-hoc* de Tukey revelou ser significativa a diferença entre a média do grupo de mães mais novas ($M=61.67, D-P=13.96$) quando comparada com o grupo de mães mais velhas, ($M=68.54, D-P=14.77$). O grupo em que as mães têm idade intermédia, compreendida entre os 30 e os 34 anos ($M=65.58, D-P=17.17$), não apresentou diferenças significativas em relação aos outros dois.

Prosseguiu-se com uma análise de variância multivariada (MANOVA), tendo por objectivo a comparação entre as médias obtidas pelos grupos definidos em função da idade materna nas sub-escalas que compõem a HOME. Os resultados indicaram não existirem diferenças significativas entre as médias dos três grupos nas variáveis dependentes combinadas, $[F(6, 408)=1.46, p=.14; ; \eta^2=.04]$.

Em síntese, os resultados obtidos relativamente à influência da idade da mãe na determinação da qualidade do ambiente familiar proporcionado às crianças de 4 e 5 anos apontam para médias superiores ao nível da qualidade do ambiente em casa no grupo de crianças com mães mais velhas comparativamente às crianças do grupo de mães mais novas, embora a magnitude das diferenças encontradas seja pequena. O grupo de crianças cujas mães têm idades intermédias, compreendidas entre os 30 e os 34 anos, não se diferenciou significativamente de nenhum dos restantes ao nível das notas na escala completa.

4.4. Densidade familiar

De acordo com o exposto no capítulo 4, procedeu-se ao cálculo de um indicador da densidade familiar, dividindo o número de pessoas no agregado pelo número de assoalhadas da habitação. Em seguida a amostra foi repartida por 3 grupos, definidos

pelo valor da densidade familiar. O grupo com densidade baixa tem menos do que uma pessoa por assoalhada e é composto por 59 famílias. No grupo de densidade média estão incluídas 83 famílias cujos valores de densidade se situam entre um mínimo de 1 e um máximo de 1.25 pessoas por assoalhada. Finalmente o grupo de maior densidade tem mais do que 1.25 pessoas por assoalhada, sendo composto por 73 famílias.

Uma primeira inspeção dos resultados para avaliar a normalidade da distribuição da variável dependente nos três grupos definidos pela densidade familiar foi efectuada, utilizando para tal o procedimento *Explore* do SPSS. Os resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov apontaram para a violação do pressuposto da normalidade no caso do primeiro grupo, composto por famílias em que há menos do que uma pessoa por assoalhada. Os valores da média (69.66), mediana (73.08) e média *trimmed* (70.63) no referido grupo, bem como a inspeção do respectivo histograma, apesar de evidenciarem uma distribuição algo mais dispersa, fundamentaram a prossecução da análise dos resultados através do recurso a métodos paramétricos. A figura 7 apresenta a distribuição dos resultados relativos à qualidade do ambiente familiar em cada grupo de crianças definido pela densidade familiar.

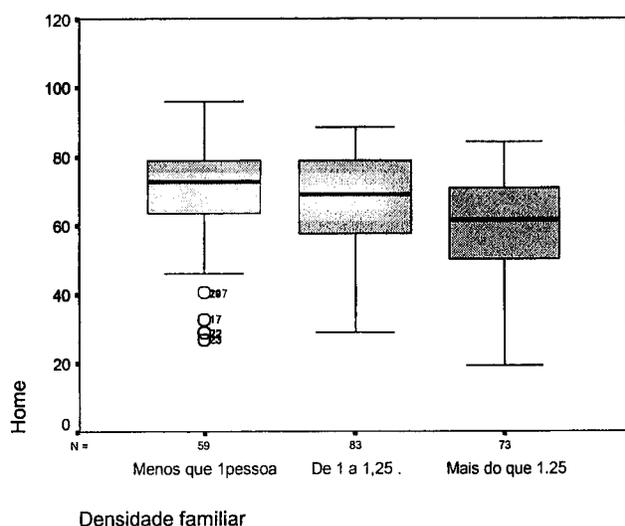


Figura 7 - Distribuição das crianças por três grupos definidos em função dos valores da densidade familiar

A representação gráfica contida na figura 7 permite constatar a existência de alguns valores marginais, considerados pelo SPSS como *outliers*.

A aplicação de uma análise de variância unifactorial (ANOVA) revelou existirem diferenças significativas entre as médias dos três grupos, [F(2, 212)=8.98, $p < .001$], podendo esta diferença ser considerada de magnitude média tendo em conta o valor de η^2 encontrado (.08). A comparação dos três grupos através do teste *post-hoc* de Tukey permitiu verificar que o grupo de densidade alta (M=59.30, D-P=15.48), se diferenciava significativamente do grupo de baixa densidade (M=69.66, D-P=15.17) e do grupo de densidade média (M=67.08, D-P=14.05), sendo as médias obtidas na variável dependente significativamente inferiores às dos restantes dois grupos.

Procedeu-se também à comparação das médias obtidas pelos grupos definidos em função da densidade familiar nas sub-escalas que compõem a HOME através de uma análise de variância multivariada (MANOVA), cujos resultados estão sumarizados no quadro 5.

Quadro 5 – Diferenças entre grupos de crianças definidos em função da densidade familiar (baixa, média e alta) ao nível das sub-escalas HOME.

Sub-escalas HOME	Densidade baixa n=59	Densidade média n=83	Densidade alta n=73	F(2, 212)
Suportes do desenvolvimento	72.67(19.42)	68.42(19.05)	57.71(20.50)	10.53**
Interacção positiva	70.06(21.66)	66.40(22.82)	60.88(24.08)	2.70 ⁺
Estimulação Académica	60.81(25.37)	56.17(21.86)	52.40(22.41)	2.17
Ausência de Hostilidade	76.27(30.98)	91.16(18.10)	77.63(31.45)	7.07*
Estrutura	69.15(21.11)	62.89(24.02)	60.00(25.60)	2.47 ⁺
Disciplina permissiva	62.15(35.26)	70.28(35.31)	66.21(32.63)	.97
⁺ p<.10 * p<.05 **p<.01 ***p<.001				

A leitura do quadro 5 revela a existência de diferenças significativas entre as médias obtidas pelos três grupos de densidade familiar nas variáveis dependentes combinadas, $[F(6, 414)=3.42, p<.001; \text{Wilks' Lambda}=.83; ; \eta^2=.09]$. Quando os resultados das variáveis dependentes foram considerados separadamente e utilizando um valor de *alpha* ajustado (Bonferroni) de .008, verificou-se serem significativas as diferenças entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças definidos pela densidade familiar nas sub-escalas Suportes do desenvolvimento, $[F(2,212)=10.53, p<.001; \eta^2=.09]$ e Ausência de hostilidade, $[F(2,212)=7.07, p<.005; \eta^2=.06]$.

O teste post-hoc de Tukey revelou que na sub-escala Suportes do desenvolvimento, o grupo com densidade mais elevada obtinha resultados médios significativamente inferiores aos obtidos pelos grupos de densidade média e baixa. Quanto às notas na sub-escala Ausência de hostilidade, o mesmo teste indicou ter o grupo de densidade média valores significativamente mais elevados do que os restantes dois grupos.

Embora se vislumbre uma tendência, ao nível da qualidade geral do ambiente familiar avaliada pela HOME, para melhores resultados por parte do grupo com valores de densidade mais baixos, e piores resultados no grupo de crianças com valores mais elevados, a análise dos resultados por sub-escala deixa entrever alguma idiosincrasia nomeadamente nas notas das sub-escalas Disciplina permissiva e Ausência de hostilidade, onde contrariamente ao que seria de esperar, encontramos melhores resultados no grupo de densidade média, e piores resultados no grupo de densidade baixa.

5. Variáveis prognosticantes da qualidade do ambiente familiar.

Tendo em conta as análises apresentadas, optámos por testar um modelo de predição da qualidade do ambiente familiar agrupando as variáveis independentes que demonstraram efeitos significativos nas médias obtidas pelas crianças ao nível das notas HOME. As variáveis zona e existência de irmãos foram excluídas por não terem revelado um efeito univariado considerado como significativo ao nível das notas na escala completa.

Para esse efeito procedeu-se a uma análise de regressão múltipla (método *enter*), tendo sido incluídas como variáveis independentes a região de habitação da família, o estatuto socio-económico da família, a presença ou ausência da mãe em casa, a idade materna e a densidade familiar.

O método *enter* procede pela inclusão simultânea de todas as variáveis independentes na equação de regressão, sendo cada uma delas avaliada como se tivesse sido introduzida em último lugar. Cada variável independente é desta forma avaliada em termos do seu poder prognóstico único face à variável dependente (Tabachnick & Fidell, 1996). Para cada variável incluída no modelo, calculou-se o valor do quadrado do coeficiente de correlação semi-parcial (sr^2), o qual indica para cada variável independente, a percentagem de redução no valor de R^2 - variância explicada pelo conjunto das variáveis independentes— quando essa variável é retirada da equação de regressão. Por outras palavras, sr^2 representa o contributo único da variável independente relativamente a R^2 nesse conjunto de variáveis. (Tabachnick & Fidell, 1996).

Os dados foram inspeccionados previamente com o objectivo de detectar fenómenos que pudessem inviabilizar o recurso às técnicas de regressão múltipla. Assim, para cada uma das variáveis dependentes, testou-se a inexistência de fenómenos

de multicolinearidade (valores de correlação demasiado elevados entre as variáveis independentes). Foi inspeccionada a existência de valores extremos, muito elevados ou muito baixos (os *outliers*), através do cálculo das distâncias de Mahalanobis com um critério de $p < .001$, tendo sido detectado um valor considerado como outlier. Tendo em conta o número de efectivos da amostra (Palant, 2001), o caso correspondente a este valor não foi eliminado.

A inspecção das projecções (*scatters*) dos valores residuais (correspondentes à diferença entre os valores reais e os valores preditos na variável dependente) demonstrou, para cada uma das variáveis dependentes:

- a normalidade da distribuição dos valores residuais
- a relação linear entre os valores residuais e os valores estimados das VD's
- a homocedasticidade das variâncias dos valores residuais para todos os valores estimados.

Os resultados da análise de regressão múltipla com relação à nota HOME total são apresentados no quadro 6.

Quadro 6 – Regressão múltipla para predição da nota HOME total, utilizando as variáveis do contexto ecológico da criança

Variáveis independentes	β	t	sr^2	R^2	F(5,206)
Região	.151	3.027**	.03	.51	42.91***
NSE	.621	10.265***	.38		
Mãe em casa/ausente	-.085	-1.533	.01		
Idade da mãe	.023	.450	.00		
Densidade familiar	-.189	-3.529**	.05		

⁺ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

A solução encontrada é significativa, $(F(5,2064)=42.91, p < .001)$, explicando 51% da variância dos resultados na HOME.

As variáveis que revelaram valor prognosticante significativo foram o estatuto socio-económico e cultural ($t=10.27$, $p<.001$), a densidade familiar ($t=-3.53$, $p<.01$) e a região onde a família habita ($t=3.03$, $p<.01$).

De acordo com os valores de sr^2 apresentados, verificamos que o contributo único da variável estatuto socio-económico para a explicação da variância total explicada foi de 38%. A densidade familiar contribui com 5 % e a região explica 3% da variância única.

Os resultados indicam que as crianças de estatuto socio-económico mais elevado, provenientes de famílias em que os valores de densidade são mais baixos e que habitam na região Sul obtêm notas mais elevadas no inventário HOME.

6. Qualidade do ambiente familiar e características pessoais das crianças.

As análises apresentadas em seguida pretendem explorar a existência de diferenças nas médias obtidas ao nível da qualidade do ambiente familiar, em função das características das crianças, nomeadamente o sexo, a idade e o temperamento, de acordo com as questões formuladas no capítulo quatro.

Como tivemos ocasião de referir, não vimos documentada na literatura qualquer tipo de relação entre a idade e o sexo das crianças e a qualidade do seu ambiente familiar. Por outro lado, foi nosso intuito explorar a possibilidade de existirem relações entre a qualidade do ambiente familiar e o temperamento das crianças.

Os resultados da adaptação da Escala de Temperamento EAS permitiram obter uma caracterização das crianças da amostra, em quatro dimensões temperamentais, duas das quais definem temperamentos positivos (Energia e Sociabilidade), e as restantes temperamentos considerados negativos (Emocionalidade e Introversão).

De acordo com o conceito de temperamento apresentado (ver capítulo 3) as quatro dimensões referem-se a características com alguma estabilidade que conferem individualidade à criança, podendo influir na forma como esta é afectada por outros factores da sua ecologia. Duas dimensões foram consideradas como positivas (ou geradoras de desenvolvimento, (Bronfenbrenner e Morris, 1998) e duas são consideradas negativas (ou perturbadoras do desenvolvimento).

6.1. Idade e sexo

De acordo com o exposto no capítulo cinco, foram constituídos dois grupos de crianças em função da sua idade calculada no início do estudo, um contendo as crianças mais novas, e composto por 127 elementos, o segundo abrangendo as crianças mais velhas, sendo composto por 88 crianças.

Tomando a idade e o sexo como variáveis independentes, procedemos à comparação dos resultados obtidos no inventário HOME. Para tal recorreu-se a uma análise de variância multivariada (MANOVA) em que a nota global na HOME e as notas nas sub-escalas foram consideradas como variáveis dependentes. De acordo com o esperado, os resultados revelaram não existirem diferenças significativas quer em função da variável idade ($F(6,206)=1.57$; $p=.16$; Willks'Lambda=.96) quer em função do sexo das crianças ($F(6,206)=.97$; $p=.43$; Willks'Lambda=.97). Também não se encontraram efeitos da interacção das duas variáveis ($F(6, 206)=.53$; $p=.79$; Willks'Lambda=.99).

Em função dos resultados expostos, e de acordo com as expectativas, concluímos não existirem diferenças na qualidade do ambiente familiar, a nível global, e a nível das sub-escalas, nos grupos definidos em função da idade ou o sexo das crianças.

6.2. Temperamento

As análises apresentadas em seguida pretenderam explorar a existência de relações entre a qualidade do ambiente familiar e o temperamento das crianças. Nesse sentido, procedeu-se ao cálculo das correlações (coeficientes de Pearson) entre as notas HOME e cada dimensão temperamental, informação que está contida no quadro 7. Posteriormente, procedeu-se a idêntico estudo, separando contudo o grupo dos rapazes e o das raparigas. Por fim, efectuou-se o estudo das correlações entre temperamento e qualidade do ambiente familiar em cada grupo definido pelo estatuto socio-económico e cultural da família.

No quadro 7 apresentam-se os valores dos coeficientes de correlação (Pearson) entre as dimensões temperamentais e as notas obtidas na HOME – nota total e nas sub-escalas.

Quadro 7 - Coeficientes de correlação (Pearson) entre a nota HOME e sub-escalas e as características temperamentais das crianças

	Energia	Sociabilidade	Emocionalid.	Introversão
Suportes do desenvolvimento	-.18**	-.02	-.21**	-.18**
Interacção positiva	-.06	.16*	-.04	-.12
Estimulação académica	-.08	.04	-.04	-.01
Ausência de Hostilidade	.00	-.05	-.03	-.04
Estrutura/Organização	.01	.03	-.21**	-.19**
Disciplina. permissiva	-.15*	-.10	-.11	-.03
HOME total	-.16*	.02	-.20**	-.18**

* p<.05 **p<.01 ***p<.001

Analisando os valores constantes do quadro 7 e de acordo com os critérios propostos por Cohen (1988)⁶ verifica-se existirem apenas correlações bastante baixas entre as dimensões do temperamento e as notas globais na HOME, bem como entre aquelas e as sub-escalas, ainda que algumas tenham alcançado significância estatística.

Apesar de baixas em valor absoluto, são negativas as correlações entre a qualidade do ambiente em casa e as dimensões temperamentais negativas **emocionalidade** ($r=-.20$, $p<.01$) e **introversão** ($r=-.18$, $p<.05$). Valores semelhantes são encontrados entre as referidas dimensões e as notas nas sub-escalas **Suportes do Desenvolvimento** ($r=-.21$, $p<.01$; $r=-.18$, $p<.01$) e **Estrutura** ($r=-.21$, $p<.01$; $r=-.19$, $p<.01$).

⁶ Diferentes autores sugerem diferentes interpretações para os valores da correlação. Adoptámos neste trabalho os critérios propostos por Cohen (1988, referidos por Pallant, 2001), segundo os quais a força da correlação deve ser considerada pequena se r entre .10 e .29, médio se r entre .30 e .49, e forte se r entre .50 e 1 (referimo-nos obviamente aos valores absolutos).

O quadro 8 apresenta os valores da correlação (coeficiente de Pearson) entre as dimensões temperamentais e as notas HOME, distinguindo contudo os valores por sexo da criança.

Quadro 8 - Coeficientes de correlação (Pearson) entre a nota HOME e sub-escalas e as características temperamentais nos dois sexos

	Energia	Sociabilid.	Emocional.	Introversão	Energia	Sociabilid.	Emocional.	Introversão
	RAPAZES (n=110)				RAPARIGAS (n=105)			
Sup. desenvolvimento	-.19*	.04	-.23*	-.20*	-.17	-.08	-.19*	-.14
Interacção positiva	-.04	.23*	-.03	-.17	-.10	.09	-.05	-.05
Estimulação académica	-.15	.09	.03	-.01	.00	-.01	-.11	-.03
Ausência de Hostilidade	-.07	-.18	.04	-.05	.08	.08	-.10	-.03
Estrutura/Organização	-.14	-.09	-.24*	-.18	.13	.12	-.16	-.21*
Disciplina permissiva	-.27**	-.15	-.17	-.14	-.03	-.03	-.04	.13
HOME total	-.22*	.06	-.19*	-.21*	-.10	-.01	-.20*	-.13

* p<.05

**p<.01

***p<.001

Os resultados contidos no quadro 8 revelam na generalidade a mesma tendência encontrada na amostra total, ou seja, valores de correlação bastante baixos entre as dimensões temperamentais e a qualidade do ambiente familiar, tanto nos rapazes como nas raparigas.

Comparativamente ao grupo do sexo feminino, o grupo dos rapazes apresentou uma tendência para valores de correlação negativos mais acentuados entre a nota **HOME total** e as dimensões **Energia** ($r=-.22$, $p<.05$) e **Introversão** ($r=-.21$, $p<.05$). De salientar ainda a correlação negativa ($r= -.27$, $p<.01$) encontrada entre a sub-escala **Disciplina permissiva** e a **Energia**.

Para completar a análise das relações entre as características temperamentais das crianças e a qualidade do ambiente familiar, calcularam-se ainda os coeficientes de correlação (Pearson) entre os valores da escala de temperamento EAS e as notas HOME, nos três grupos definidos pelo estatuto socio-económico e cultural. Os resultados são apresentados no quadro 9.

Quadro 9 - Coeficientes de correlação (Pearson) entre a nota HOME e sub-escalas e as características temperamentais nos três grupos definidos por estatuto socio-económico e cultural

	N.S. BAIXO n=63				N.S. MÉDIO n=97				N.S. ALTO n=55			
	Energia	Sociabilidade	Emocionalid.	Introversão	Energia	Sociabilidade	Emocionalid.	Introversão	Energia	Sociabilidade	Emocionalid.	Introversão
Suportes do desenvolvimento	.28*	.22	-.11	-.24	-.02	-.02	-.23*	-.01	-.28*	-.15	-.03	.23
Interacção positiva	-.01	.21	-.04	-.21	-.01	.13	.09	.00	.09	.29*	-.08	-.01
Estimulação académica	-.01	.10	.02	-.23	.18	.06	.03	.21*	-.28*	.07	-.08	.05
Ausência de Hostilidade	-.03	.10	-.18	-.15	.12	-.14	.02	.05	.02	.01	.19	.06
Estrutura/Organização	.20	.06	-.19	-.05	.03	.02	-.10	-.24*	-.06	.04	-.32*	-.19
Disciplina permissiva.	-.19	.02	-.06	-.15	-.14	-.21*	-.16	.05	.09	-.00	.06	.23
HOME total	-.15	.23	-.13	-.29*	.04	.00	-.14	.03	-.21	.09	-.14	.14

* p<.05

**p<.01

***p<.001

Como se pode verificar pela leitura do quadro 9, as dimensões temperamentais e as notas de qualidade do ambiente familiar não apresentaram entre si correlações dignas de realce em nenhum dos grupos representados, embora se constatassem pequenas diferenças na direcção da relação entre as variáveis. A relação entre a dimensão **Energia** e a **nota HOME** total apresentou variabilidade nos três grupos, sendo negativa

no grupo de estatuto socio-económico superior e positiva no grupo de estatuto socio-económico inferior.

No grupo de nível socio-económico baixo encontramos também uma correlação positiva significativa entre a dimensão **Energia** e a sub-escala **Suportes do Desenvolvimento** ($r=.28$, $p<.05$), assim como uma correlação negativa significativa entre a **Introversão** e a **nota HOME total** ($r=-.29$, $p<.05$) Em ambos os casos os valores obtidos foram baixos.

O grupo de estatuto socio-económico superior revelou uma correlação negativa significativa embora baixa entre a nota HOME total e a dimensão **Energia** ($r=-.28$, $p<.05$), sendo também significativos e baixos os valores da correlação entre aquela dimensão e as sub-escalas **Suportes do desenvolvimento** ($r=-.28$, $p<.05$) e **Estimulação académica** ($r=-.28$, $p<.05$).

7. Qualidade do ambiente familiar e resultados nas crianças: estudo correlacional

Através das análises efectuadas nas páginas anteriores verificamos que os resultados obtidos pelas crianças de quatro e cinco anos ao nível da qualidade do ambiente são matizados por variáveis do ambiente mais vasto, nomeadamente as variáveis de tipo socio-demográfico, de carácter distal, como a região onde a família reside. Ficou também documentada a existência de diferenças na qualidade do ambiente familiar entre grupos de crianças definidos pelo estatuto socio-económico e cultural, assim como pelas variáveis da configuração familiar, nomeadamente a existência de irmãos, a presença da mãe em casa durante o dia, a idade da mãe e a densidade familiar.

Foram ainda analisadas as correlações entre a qualidade do ambiente familiar e as características da criança – idade , sexo e temperamento - que constituem, no âmbito deste estudo, a sua equação pessoal, constatando-se a não existência de correlação ou, em alguns casos, a existência de correlações baixas.

Nas análises subsequentes, tentaremos compreender de que forma a qualidade do ambiente familiar está relacionada com os resultados avaliados nas crianças da amostra. Neste sentido, procedeu-se ao cálculo da correlação (coeficiente produto-momento de Pearson) entre as notas obtidas na HOME e os resultados avaliados nas crianças, que constituem as variáveis dependentes do presente estudo, nomeadamente o Teste Peabody de Vocabulário em Imagens (PPVT-R) e a Escala Vineland de Comportamento Adaptativo (EVCA) bem como as notas nos quatro domínios que a compõem: (1) Autonomia e competências da vida diária, (2) Socialização, (3) Linguagem e conhecimentos e (4) Desenvolvimento motor.

No quadro 10 apresentamos os valores de correlação (coeficientes produto-momento de Pearson) entre as notas HOME e as notas obtidas pelas crianças nos vários domínios em estudo.

Quadro 10- Coeficientes de correlação (Pearson) entre a nota HOME e sub-escalas e os resultados nas crianças

	PPVT	EVCA	Autonomia	Socialização	Ling. e Conhecimen.	Desenvolv. Motor
Suportes do desenvolvimento	.41***	.13	-.06	.18**	.27***	-.05
Interacção positiva	.34***	.20**	.11	.20**	.29***	-.12
Estimulação académica	.28***	.28***	.18**	.25***	.30***	.07
Ausência de Hostilidade	.02	.00	-.09	.10	-.02	.05
Estrutura	.10	.08	.03	.08	.11	.07
Disciplina permissiva	.16*	.05	-.03	.15*	.09	-.14
HOME total	.44***	.22**	.03	.26***	.34***	-.05

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

7.1. Qualidade do ambiente familiar e nível de vocabulário receptivo

O quadro 10 revela a existência de correlações estatisticamente significativas entre a qualidade do ambiente familiar e as notas no teste de vocabulário receptivo, embora os valores sejam moderados a baixos. Destacam-se os coeficientes obtidos entre as notas no **PPVT-R** e a **nota HOME total** ($r=.43$, $p<.01$), com a sub-escala **Suportes do Desenvolvimento** ($r=.41$, $p<.01$) e **Interacção Positiva** ($r=.34$, $p<.01$).

7.2. Qualidade do ambiente familiar e Comportamento Adaptativo

Conforme é visível no quadro 10, não se encontraram correlações dignas de realce entre as notas globais, resultantes da adição das notas nos quatro domínios que

compõem a escala, e as notas HOME. Os coeficientes obtidos são baixos, tendo apresentado apenas um pequeno incremento quando a variável idade foi controlada, através do cálculo dos coeficientes de correlação parciais⁷.

Iremos de seguida focalizar-nos em cada um dos quatro domínios que compõem a nota global de Comportamento Adaptativo.

7.2.1. Autonomia em tarefas pessoais e domésticas

Conforme pode verificar-se pela observação do quadro 10, os valores de correlação entre as notas neste domínio e a qualidade do ambiente familiar são baixas ou inexistentes. Os valores dos coeficientes mantiveram-se praticamente inalterados após o cálculo dos coeficientes de correlação parciais, controlando a idade das crianças.

7.2.2. Socialização

No domínio da socialização, as correlações encontradas com as notas de qualidade do ambiente familiar são baixas, embora ligeiramente superiores às que surgiram no domínio anterior. Encontramos também um maior número de correlações estatisticamente significativas, que apontam para uma relação positiva entre a nota no domínio da **socialização** e as notas nas **três primeiras sub-escalas** bem como com a **nota HOME total**.

⁷ Recorde-se que aquando do estudo das propriedades psicométricas da EVCA (ver capítulo 6), a idade da criança demonstrou um efeito significativo nos resultados.

7.2.3. Linguagem e conhecimentos

Os valores de correlação entre os resultados obtidos pelas crianças no domínio Linguagem e conhecimentos e as variáveis do ambiente familiar revelam-se superiores aos encontrados com os domínios da Autonomia e da Socialização, sendo positivos e significativos em alguns casos, embora baixos. O cálculo dos coeficientes de correlação parciais permitiu verificar que os valores da correlação aumentavam ligeiramente, uma vez controlado o efeito da idade. Destacam-se as correlações com a **nota HOME total** ($r=.34, p<.01$) e com a sub-escala **Estimulação Académica** ($r=.30, p<.01$).

7.2.4. Desenvolvimento Motor

Os coeficientes obtidos neste domínio apontam claramente para a inexistência de correlações entre os resultados e as notas de qualidade do ambiente familiar. Analogamente, o controle da variável idade, através do cálculo dos coeficientes de correlação parciais, não acarretou alterações de maior nos resultados.

Resumindo, verificámos que as provas que avaliam conteúdos de tipo cognitivo, nomeadamente o **PPVT-R** e o domínio **Linguagem e conhecimentos** apresentaram correlações baixas a moderadas com a **nota HOME total**. A **nota global de Comportamento Adaptativo** e a nota no domínio **Socialização** revelaram correlações positivas significativas, embora bastante fracas. Ao nível das sub-escalas, só encontramos valores dignos de realce relativamente às sub-escalas **Suportes do desenvolvimento, Interação positiva e Estimulação académica**.

7.3. Qualidade do ambiente e resultados em rapazes e raparigas

Como tivemos ocasião de referir, procedeu-se ao cálculo das correlações entre as variáveis que exprimem a qualidade do ambiente familiar e os resultados das crianças, distinguindo no entanto a amostra de acordo com o sexo das crianças. Os resultados são apresentados no quadro 11.

Quadro 11 - Coeficientes de correlação (Pearson) entre a nota HOME e sub-escalas e os resultados nas crianças, nos dois sexos

		PPVT	EVCA	Autonomia	Socialização	Ling. e Conhecimentos	Desenv. Motor
R a p a r a s	Sup. desenvolvimento	.41***	.17	-.05	.25**	.30**	-.09
	Interacção positiva	.43***	.26**	.14	.26**	.35***	-.08
	Estimulação académica	.29**	.18	.09	.23*	.24*	-.09
	Ausência de Hostilidade	-.09	-.02	-.11	.08	-.07	.10
	Estrutura	.21*	.02	.05	-.03	.02	-.03
	Discip. permissiva	.17	-.06	-.17	.09	.05	-.18
	HOME total	.47***	.21*	.00	.29**	.34***	-.12
M e n i n h a s	Sup. desenvolvimento	.41***	.07	-.10	.11	.23*	.00
	Interacção positiva	.23*	.14	.10	.14	.22*	-.16
	Estimulação académica	.29**	.41***	.35***	.28**	.38***	.25*
	Ausência de Hostilidade	.12	.00	-.09	.11	.03	.00
	Estrutura	.00	.18	.06	.19	.21*	.15
	Discip. permissiva	.13	.13	.20*	.11	.09	-.07
	HOME total	.41***	.23*	.05	.24*	.34***	.04

* p<.05

**p<.01

***p<.001

No **PPVT-R**, os valores obtidos por rapazes e raparigas são bastante idênticos e conformes ao padrão encontrado na amostra total, salientando-se uma tendência para valores de correlação moderados entre o teste de vocabulário receptivo e a qualidade do ambiente familiar, ao nível das sub-escalas e na escala completa, no grupo dos rapazes. Os valores mais elevados e dignos de destaque foram, no caso dos rapazes, com a nota **HOME total** ($r=.47, p<.001$) com as sub-escalas **Interacção positiva** ($r=.43, p<.001$) e **Suportes do desenvolvimento** ($r=.41, p<.001$). Nas raparigas, salientaram-se as correlações moderadas com a nota **HOME total** ($r=.41, p<.001$), e com a sub-escala **Suportes do desenvolvimento** ($r=.41, p<.001$).

Relativamente à nota na **EVCA** – nota global de Comportamento Adaptativo, os resultados obtidos pelos rapazes sugerem não existir correlação com a qualidade do ambiente familiar. Os valores obtidos com relação à nota **HOME total** são positivos, e apesar de significativos, são bastante baixos. No grupo das raparigas encontramos apenas uma correlação moderada com a sub-escala **Estimulação académica** ($r=.41, p<.001$)⁸.

Reportando-nos de seguida às notas sectoriais, verificamos que no grupo dos rapazes não existe correlação entre as notas no domínio **Autonomia em tarefas pessoais e domésticas** e a qualidade do ambiente familiar. No grupo das raparigas sobressai um valor de correlação moderada com a sub-escala **Estimulação académica** ($r=.35, p<.001$). Quando este valor foi comparado com o correspondente no grupo masculino, as diferenças entre os coeficientes revelaram-se significativas⁹.

⁸ Recorde-se que no estudo das propriedades psicométricas da EVCA, se encontraram diferenças eram estatisticamente significativas no domínio Autonomia em tarefas pessoais e domésticas e Nota global de comportamento adaptativo, obtendo as raparigas médias superiores aos rapazes.

⁹ Para comparação dos dois coeficientes de correlação foi utilizado o cálculo do valor de Z_{obs} usando os cálculos propostos por Pallant (2001), $Z_{obs} < -1.99$.

Os valores da correlação entre a nota no domínio **Socialização** e as notas **HOME** são identicamente baixos nos dois sexos. Contudo é visível um maior número de correlações significativas no grupo dos rapazes.

As notas no domínio **Linguagem e conhecimentos**, revelam no grupo de sexo masculino algumas correlações significativas embora baixas, com a sub-escala **Interacção positiva** ($r=.35$, $p<.001$), a nota **HOME total** ($r=.34$, $p<.001$) e **Suportes do desenvolvimento** ($r=.30$, $p<.01$). No grupo das raparigas, encontramos análogamente correlações significativas e baixas com a sub-escala **Estimulação académica** ($r=.37$, $p<.001$), e nota **HOME total** ($r=.34$, $p<.001$).

As notas no domínio **Desenvolvimento Motor** não evidenciaram correlação com as notas de qualidade do ambiente familiar, quer no grupo dos rapazes quer no das raparigas.

Apesar de os valores encontrados serem baixos em ambos os sexos, merecem-nos algum destaque as diferenças encontradas no que toca às sub-escalas que se apresentam mais associadas com os resultados. No grupo dos rapazes, a **Interacção positiva**, apresenta, comparativamente às restantes, os valores de correlação mais elevados com os resultados nos domínios da **Socialização**, **Linguagem e conhecimentos**, **Autonomia** e **nota global de Comportamento Adaptativo (EVCA)**. Os coeficientes obtidos são superiores aos da nota HOME total. No caso das raparigas, a sub-escala cujos valores de correlação são mais elevados com todos os domínios e com a nota global de Comportamento Adaptativo, é a **Estimulação académica**. De forma idêntica aos rapazes, esta sub-escala apresenta coeficientes de correlação bastante mais elevados do que a nota HOME total.

Em síntese, a comparação dos valores de correlação entre as variáveis que reflectem a qualidade do ambiente familiar e os resultados das crianças revelam um

padrão bastante idêntico nos dois sexos. A **nota HOME** total apresenta uma associação moderada com a nota no **PPVT-R**, e com a nota no domínio **Linguagem e conhecimentos**, tanto nos rapazes como nas raparigas.

Encontramos as correlações mais acentuadas entre a qualidade do ambiente familiar as provas da área cognitiva, em ambos os sexos. Aparentemente, os domínios Desenvolvimento motor e Autonomia não estão associados com a qualidade do ambiente familiar no grupo dos rapazes. Nas raparigas surgiu contudo uma exceção no domínio da **Autonomia**, que apresenta um valor de correlação significativo embora baixo, com a sub-escala **Estimulação académica**.

7.4. Qualidade do ambiente e resultados por estatuto socio-económico e cultural.

Conforme se verificou ao longo deste capítulo, as condições socio-económicas e culturais que caracterizam cada família contribuem para definir um nicho ecológico de desenvolvimento, o qual pode facilitar ou pelo contrário dificultar o impacto dos processos proximais e os resultados na criança. A subdivisão da amostra de famílias em três grupos de acordo com os valores obtidos no indicador composto de nível socio-económico, permitiu encontrar diferenças significativas na qualidade do ambiente familiar em cada um dos grupos assim definidos. Sendo assim, consideramos relevante analisar as relações entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados das crianças, em cada grupo.

7.4.1. Grupo de nível sócio-económico baixo.

O quadro 12 que se apresenta em seguida contém as correlações (coeficiente produto-momento de Pearson) entre as notas na HOME (nota global e sub-escalas) e os resultados obtidos pelas 63 crianças do grupo de famílias de nível socio-económico baixo.

Quadro 12 - Coeficientes de correlação (Pearson) entre a nota HOME e sub-escalas e os resultados no grupo de nível socio-económico baixo (n=63)

	PPVT-R	EVCA	Autonomia	Socialização	Ling. e conhec.	Desenv.Motor
Suportes do desenvolvimento	.27*	.40***	.22	.37**	.46***	.10
Interacção positiva	.37**	.46***	.35**	.42**	.54***	-.03
Estimulação académica	.29*	.43***	.33**	.36**	.39***	.25
Ausência de Hostilidade	.24	.21	.07	.26*	.20	.16
Estrutura/Organização	-.00	.18	.12	.16	.23	.06
Discip. permissiva	.22	-.18	.14	.25*	.26*	-.20
HOME total	.37**	.53***	.34**	.49***	.60***	.10

* p<.05 **p<.01 ***p<.001

O quadro 12 permite verificar a existência de correlações moderadas estatisticamente significativas ($p<.001$) entre nota global de qualidade familiar, representada pela nota **HOME total**, e os resultados obtidos pelas crianças, e de uma maneira geral, entre estas e as **três primeiras sub-escalas**, exceptuando-se contudo o domínio Desenvolvimento Motor, onde não há correlação.

A correlação encontrada entre os resultados e a qualidade do ambiente familiar, patente no quadro 12, não se limita ao domínio da inteligência verbal, estendendo-se também ao comportamento adaptativo, em três dos quatro domínios avaliados. Esta associação é particularmente evidente com a nota **HOME total** e, sectorialmente, com as sub-escalas **Interacção positiva**, **Estimulação académica** e **Suportes do desenvolvimento**.

7.4.2. Grupo de nível sócio-económico médio.

O quadro 13 apresenta os valores do coeficiente de correlação (Pearson) entre a nota global na HOME e sub-escalas e os resultados nas crianças do grupo de nível socio-económico médio.

Quadro 13 - Coeficientes de correlação (Pearson) entre a nota HOME e sub-escalas, e os resultados nas crianças, no grupo de nível socio-económico médio (n=97)

	PPVT-R	EVCA	Autonomia	Socialização	Ling. e conhec.	Desenv. Motor
Suportes do desenvolvimento	.21*	-.06	-.15	.07	.03	-.04
Interacção positiva	.21*	.05	.06	.06	.13	-.12
Estimulação académica	.18	.26*	.21*	.18	.23*	.13
Ausência de Hostilidade	-.15	-.21*	-.18	.00	-.29**	-.02
Estrutura/Organização	.09	.07	.09	-.05	.09	.12
Discip. permissiva	-.02	-.22*	-.22*	-.04	-.21*	-.09
HOME total	.24*	.01	-.05	.11	.07	-.02

* p<.05 **p<.01 ***p<.001

A leitura do quadro 13 permite verificar a inexistência de correlação entre as notas que avaliam a qualidade do ambiente familiar e os resultados obtidos pelas crianças, no grupo de nível socio-económico médio. Comparativamente com os valores encontrados no grupo de crianças de estatuto socio-económico baixo, a tendência neste grupo é para um enfraquecimento nos valores dos coeficientes, permanecendo uma correlação positiva significativa conquanto fraca entre a nota **HOME total** e a nota no **PPVT-R**, assim como entre esta e as três primeiras sub-escalas. Os coeficientes mais elevados em valor absoluto apesar de significativos, não permitem fundamentar qualquer relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados obtidos pelas crianças.

7.4.3. Grupo de nível socio-económico elevado.

O quadro 14 apresenta os valores de correlação entre as variáveis que exprimem a qualidade do ambiente familiar e os resultados obtidos no grupo de crianças com nível socio-económico mais elevado.

Quadro 14 - Coeficientes de correlação (Pearson) entre a nota HOME e sub-escalas, e os resultados nas crianças, no grupo de nível socio-económico elevado (n=55)

	PPVT-R	EVCA	Autonomia	Socialização	Ling. e conheç	Desenv. Motor
Suportes do desenvolvimento	.11	-.03	-.06	.07	-.07	.06
Interação positiva	.22	-.03	-.04	.01	.01	-.14
Estimulação académica	.10	.03	.03	.12	.07	-.24
Ausência de Hostilidade	-.23	-.08	-.18	-.11	.03	.05
Estrutura/Organização	-.00	-.10	-.15	.10	-.16	.10
Discip. permissiva	.06	.23	.15	.26	.12	-.05
HOME total	.17	-.01	-.08	.16	-.02	-.09

* p<.05 **p<.01 ***p<.001

O quadro 14 permite constatar uma tendência semelhante à já identificada no grupo anterior, ou seja, a descida dos valores absolutos dos coeficientes de correlação, traduzindo-se na inexistência correlação entre as notas na escala HOME e os resultados das crianças.

7.5. Breve síntese

A comparação dos coeficientes de correlação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados obtidos pelas crianças nos três grupos definidos pelo estatuto socio-económico permitiu identificar diferenças nos padrões de correlação, diferenças essas que opõem fundamentalmente o grupo de nível baixo, onde encontramos valores

de correlação moderadas, com os restantes dois, nos quais não se vislumbra correlação entre as variáveis em estudo.

A correlação entre a nota **PPVT-R** das crianças e a qualidade do ambiente familiar no grupo de estatuto socio-económico baixo, é significativamente mais elevada¹⁰ do que o valor correspondente no grupo de estatuto socio-económico superior. No grupo de estatuto socio-económico médio, o valor deste coeficiente não difere significativamente de nenhum outro.

8. Variáveis prognosticantes do nível de vocabulário e do comportamento adaptativo

Como expusemos anteriormente, a qualidade do ambiente familiar tal como é avaliada através da escala HOME, traduz a forma como os pais organizam o ambiente em casa e providenciam à criança materiais, rotinas e interacções que contribuem para promover o seu desenvolvimento. Ao longo deste capítulo, e de acordo com o modelo ecológico de referência, o nosso objectivo foi explorar o conceito de qualidade do ambiente familiar, enquadrando-o no contexto das relações que estabelece com outras variáveis, ao nível do macro e do exossistema, como as variáveis de tipo demográfico e os antecedentes familiares que definem o estatuto socio-económico e cultural e também do microssistema, como as variáveis de configuração familiar. Estas variáveis estão em níveis de proximidade diferentes relativamente à criança, e como vimos, todas contribuem para definir a qualidade do ambiente familiar.

¹⁰ Conforme é recomendado por Pallant (2001) procedeu-se para o efeito à conversão dos coeficientes de correlação em notas z, calculando-se posteriormente um valor z_{obs} . Este valor era superior a 1.96, indicativo da sua significância estatística

Por outro lado, foi possível encontrar diferenças nos padrões de associação entre as variáveis, em grupos definidos *a priori* pelo sexo das crianças e pelo estatuto socio-económico e cultural da família.

Uma das questões que não se encontra completamente esclarecida diz respeito ao peso relativo que a variável qualidade do ambiente familiar detém ao nível dos resultados avaliados nas crianças, a qual constitui uma das questões levantadas ao longo deste estudo. Como vimos através das análises já efectuadas, o ambiente familiar pode considerar-se o resultado de um conjunto de variáveis do contexto ecológico da criança que no conjunto explicavam cerca de 51% da variância das notas HOME. Contudo, mesmo assim uma grande parcela da variância das notas no inventário ficou por explicar.

De acordo com o modelo apresentado no capítulo 4, o ambiente familiar desempenharia um papel determinante nos resultados avaliados nas crianças, considerados as variáveis dependentes. Interessou-nos verificar até que ponto o seu poder prognosticador seria superior a outras variáveis do contexto ecológico da criança, com relação aos diferentes domínios do comportamento avaliados.

O estudo correlacional apresentado no ponto anterior demonstrou a existência de relações entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados nas crianças no domínio cognitivo. Quanto ao Comportamento Adaptativo e domínios constituintes, a associação com a qualidade do ambiente familiar só ficou demonstrada no grupo de nível socio-económico e cultural baixo. Ficou no entanto por aprofundar até que ponto a qualidade do ambiente familiar representa de facto a variável com maior poder explicativo, comparativamente com outras variáveis incluídas no modelo, como é o caso dos antecedentes familiares expressos pelo índice de estatuto socio-económico e cultural da família ou as características pessoais da criança. Como vimos, a constituição de três grupos de crianças definidos pelo estatuto socio-económico e cultural demonstrou ter efeitos no padrão de relações entre a qualidade do ambiente e os resultados nas crianças.

Por outro lado, interrogamo-nos acerca do impacto que a qualidade do ambiente familiar poderá desempenhar em diferentes domínios do desenvolvimento, nos quais constatamos, aquando do estudo correlacional, apenas tendências no sentido de uma relação positiva. Como referimos, muitos estudos se debruçaram sobre as relações entre a qualidade do ambiente familiar e resultados de tipo cognitivo, pouco se conhecendo sobre o que acontece em domínios como a Socialização ou o Desenvolvimento motor.

Foi com esse objectivo em mente que procedemos ao estudo das variáveis prognosticantes do estatuto desenvolvimental das crianças, avaliado em termos do nível de vocabulário receptivo e comportamento adaptativo.

De acordo com o modelo orientador, e tendo em conta os resultados das análises apresentadas anteriormente, foi seleccionado um conjunto de variáveis independentes, para além da qualidade do ambiente familiar.

Assim, e em primeiro lugar, incluímos as características pessoais das crianças. A idade e o sexo demonstraram desempenhar um papel mediador nos resultados ao nível do comportamento adaptativo e de certa forma também nas relações entre a qualidade do ambiente e os resultados. As quatro dimensões temperamentais foram também incluídas no conjunto das variáveis prognosticantes. Conquanto não tenham sido detectadas relações entre o temperamento das crianças e a qualidade do ambiente, importa verificar se as dimensões temperamentais constituem, de acordo com o modelo, factores facilitadores ou eventualmente amortecedores de influências positivas ou negativas provenientes do meio familiar próximo da criança, verificando se de alguma forma estão relacionados com os resultados avaliados.

A frequência de jardim de infância, foi também seleccionada como variável independente. Numa perspectiva ecológica, a frequência de jardim constitui um elemento relevante do mesossistema da criança, presumindo-se que contribui de forma favorável para o seu desenvolvimento. As vantagens da frequência do jardim para a

criança e particularmente para a criança de meios desfavorecidos são várias, e amplamente salientadas na literatura da especialidade. Por estes motivos, a inclusão desta variável pareceu-nos relevante, tanto mais que no grupo etário alvo, as crianças que frequentavam jardim de infância se encontravam no segundo ano de frequência, sendo por isso mais provável que os efeitos dessa variável se evidenciassem.

Por motivos idênticos foi também incluído o estatuto socio-económico e cultural das famílias. Como referimos, esta variável é um índice composto que congrega informação proveniente de cinco variáveis relevantes, caracterizadoras do nível económico, social e cultural de cada família, nomeadamente o nível escolar da mãe e do pai, a categoria profissional da mãe e do pai e o rendimento *per capita*. Por estes motivos consideramos este índice como representativo dos antecedentes familiares.

Procedeu-se à aplicação de uma análise de regressão múltipla, para cada uma das variáveis dependentes previamente referidas, nomeadamente o nível de vocabulário receptivo e as notas nos quatro domínios do comportamento adaptativo, bem como a nota global, recorrendo em todas as análises ao método *enter*. Para cada variável incluída na regressão, calculou-se o valor do quadrado do coeficiente de correlação semi-parcial (sr^2), o qual permite quantificar o contributo único de cada variável independente relativamente à percentagem de variância total explicada pelo modelo, ou seja, pelo conjunto de variáveis independentes utilizadas como prognosticantes. (Tabachnick & Fidell, 1996).

Os dados foram inspeccionados previamente com o objectivo de detectar fenómenos que pudessem inviabilizar o recurso às técnicas de regressão múltipla. Assim, para cada uma das variáveis dependentes, testou-se a inexistência de fenómenos de multicolinearidade (valores de correlação demasiado elevados entre as variáveis independentes), e inspeccionou-se a existência de valores extremos, muito elevados ou muito baixos (os *outliers*), através do cálculo das distâncias de Mahalanobis com um

critério de $p < .001$, não sendo detectados quaisquer violações a estes pressupostos nas distribuições das variáveis independentes.

A inspecção das projecções (*scatters*) dos valores residuais (correspondentes à diferença entre os valores reais e os valores prognosticados na variável dependente) demonstrou, para cada uma das variáveis dependentes:

- a normalidade da distribuição dos valores residuais
- a relação linear entre os valores residuais e os valores estimados das VD's
- a homocedasticidade das variâncias dos valores residuais para todos os valores estimados.

Resumindo, como variáveis independentes, foram utilizadas a qualidade do ambiente familiar, através da nota global na escala HOME, o estatuto socio-económico e cultural da família, a idade e o sexo da criança, as quatro dimensões temperamentais (energia, sociabilidade, emocionalidade e introversão), e uma variável indicadora da frequência ou não frequência de jardim de infância.

8.1. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a nota no PPVT-R

Os resultados da análise de regressão múltipla com relação à variável dependente nota no Teste de Vocabulário Receptivo Peabody apresentam-se resumidos no quadro 15.

Quadro 15 - Regressão múltipla para predição do Teste de Vocabulário Receptivo Peabody utilizando como preditores variáveis da criança e do contexto ecológico

Variáveis independentes	β	t	sr ²	F	F(9,205)
Energia	-.051	- .739	.00	.220	6.413***
Sociabilidade	.089	1.321	.01		
Emocionalidade	-.003	-.041	.00		
Introversão	.012	.184	.00		
Idade	-.061	-.978	.00		
Sexo	-.067	-1.074	.01		
NSE	.141	1.555	.01		
Frequência de jardim	-.006	-.095	.00		
HOME	.336	3.938***	.07		

+ p<.10 * p<.05 **p<.01 ***p<.001

O modelo de regressão encontrado é significativo ($F(9,205)=6.41$, $p<.001$), permitindo explicar 22 % da variância dos resultados no teste de vocabulário receptivo PPVT-R

A nota HOME foi a única variável com poder prognosticante significativo ($t=3.94$, $p<.001$).

A análise dos valores de sr² indicam que a nota HOME é a variável cujo contributo único na explicação da variável dependente é mais forte, uma vez controlada a variância explicada pelo conjunto das restantes, sendo responsável pela maior percentagem de variância única (7%).

Os resultados apresentados indicam que as crianças provenientes de ambientes familiares com mais qualidade obtêm melhores resultados no teste de vocabulário receptivo PPVT-R.

8.2. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a nota na Escala Vineland de Comportamento Adaptativo

Prosseguimos este estudo efectuando uma nova análise de regressão, utilizando como variável dependente os resultados obtidos pela criança na Escala Vineland de Comportamento Adaptativo, sendo os respectivos resultados apresentados no quadro 16.

Quadro 16 - Regressão múltipla para predição da Escala Vineland de Comportamento Adaptativo utilizando como preditores variáveis da criança e do contexto ecológico.

Variáveis independentes	β	t	sr ²	R ²	F(9,198)
Energia	.101	1.440	.01	.234	6.708***
Sociabilidade	.230	3.375**	.05		
Emocionalidade	-.088	-1.346	.01		
Introversão	.100	1.512	.01		
Idade	.293	4.636***	.10		
Sexo	-.179	-2.838**	.04		
NSE	-.002	-.064	.00		
Frequência de jardim	-.084	-1.256	.01		
HOME	.253	2.944**	.04		

*p<.10 * p<.05 **p<.01 ***p<.001

O modelo de regressão encontrado é significativo ($F(9,198)=6.71, p<.001$) permitindo explicar 23 % da variância dos resultados na Escala Vineland de Comportamento Adaptativo

As variáveis com valor prognóstico significativo são a idade, a sociabilidade, a nota HOME total e o sexo ($t=4.64, p<.001$; $t=3.38, p<.01$; $t=2.94, p<.01$ e $t=-2.84, p<.01$, respectivamente).

A análise dos valores de sr^2 indicam que as percentagens de variância única explicada pelas variáveis idade e sociabilidade, são respectivamente de 10 e 5%. A nota HOME total e o sexo são responsáveis, cada uma, por 4% da variância única

Em suma, os resultados contidos no quadro 16 permitem concluir, que as crianças mais velhas e do sexo feminino obtêm notas mais elevadas na variável dependente. Notas mais elevadas na dimensão Sociabilidade e na HOME estão também associadas a melhores resultados na nota global de comportamento adaptativo.

São em seguida apresentadas as análises de regressão múltiplas utilizando como variáveis dependentes as notas obtidas em cada um dos quatro domínios que compõem a EVCA, utilizando o mesmo conjunto de variáveis independentes.

8.3. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a Autonomia em tarefas pessoais e domésticas

A análise de regressão múltipla conduzida relativamente ao domínio Autonomia em tarefas pessoais e domésticas, apresentada no quadro 17, revelou que o modelo de regressão apresentado é significativo, ($F(9,205)=4.95, p<.001$), explicando 18% da variância da variável dependente.

Quadro 17 - Regressão múltipla para predição da Autonomia utilizando como preditores variáveis da criança e do contexto ecológico

Variáveis preditivas	β	t	sr ²	R ²	F(9,205)
Energia	.135	1.907 ⁺	.02	.178	4.949***
Sociabilidade	.096	1.379	.01		
Emocionalidade	-.058	-.881	.00		
Introversão	.039	.584	.00		
Idade	.152	2.360*	.03		
Sexo	-.327	-5.101***	.12		
NSE	-.036	-.391	.00		
Frequência de jardim	-.123	-1.814 ⁺	.02		
HOME	.096	1.098	.01		

*p<.10 * p<.05 **p<.01 ***p<.001

O sexo e a idade constituem as duas variáveis com valor prognóstico significativo ($t=-5.10$, $p<.001$ e $t=2.36$, $p<.05$, respectivamente).

No limiar da significância encontramos contudo as variáveis Energia ($t=1.91$, $p=.06$) e a frequência de jardim ($t=-1.81$, $p=.07$).

Os valores de sr² revelam que o sexo explica 10% da variância das notas da variável dependente Autonomia, quando a variância explicada pelas restantes variáveis é controlada, enquanto que a idade explica 2%. O contributo único das variáveis Energia e Frequência de jardim é de 2% cada uma.

Os resultados obtidos indicam que as crianças mais velhas e do sexo feminino obtêm notas superiores no domínio Autonomia em tarefas pessoais e domésticas. As crianças com valores mais elevados na dimensão Energia e que não frequentam jardim de infância apresentam também notas mais elevadas.

8.4. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a nota no domínio Socialização

Apresentamos no quadro 18 os resultados obtidos através da análise de regressão múltipla, utilizando como variável dependente os resultados obtidos no domínio Socialização.

Quadro 18 - Regressão múltipla para predição da Socialização utilizando como preditores variáveis da criança e do contexto ecológico

Variáveis preditivas	β	t	sr ²	R ²	F(9,205)
Energia	-.013	-.184	.00	.157	4.240***
Sociabilidade	.245	3.480**	.06		
Emocionalidade	-.072	-1.067	.01		
Introversão	.084	1.225	.01		
Idade	.100	1.530	.01		
Sexo	-.124	-1.912 ⁺	.02		
NSE	-.096	-1.015	.00		
Frequência de jardim	.001	.015	.00		
HOME	.318	3.579***	.06		

⁺p<.10 * p<.05 **p<.01 ***p<.001

O modelo de regressão apresentado é significativo ($F(9,205)=4.24$, $p<.001$), explicando 16% dos resultados na variável dependente nota no domínio Socialização,

As variáveis com valor prognóstico significativo são a nota HOME total e a Sociabilidade ($t= 3.58$, $p<.001$; $t=3.48$, $p<.01$ e $t=-2.02$, $p<.05$ respectivamente). O sexo apresenta um valor quase significativo ($t=-1.91$, $p=.06$).

Tomando como referência os valores de sr^2 verificamos que a HOME constitui a variável que explica a maior percentagem de variância única (5%), seguida pela Sociabilidade, que explica 4%. O sexo da criança é responsável por 2% da variância única.

De acordo com a solução encontrada, verificamos que crianças com melhor qualidade de ambiente familiar, e melhores notas na dimensão sociabilidade, obtêm melhores resultados no domínio da Socialização. As raparigas apresentam também tenência para melhores resultados.

8.5. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a nota no domínio Linguagem e Conhecimentos

Apresentamos de seguida os resultados obtidos através da análise de regressão múltipla, utilizando como variável dependente os resultados obtidos no domínio Linguagem e Conhecimentos.

Quadro 19 - Regressão múltipla para predição da nota no domínio Linguagem e Conhecimentos utilizando como preditores variáveis da criança e do contexto ecológico

Variáveis independentes	β	t	sr ²	R ²	F(9,199)
Energia	.109	1.614	.01	.280	8.590***
Sociabilidade	.219	3.322**	.05		
Emocionalidade	-.093	-1.314	.01		
Introversão	.048	.755	.00		
Idade	.281	4.596***	.10		
Sexo	-.118	-1.939 ⁺	.02		
NSE	.111	1.254	.01		
Frequência de jardim	-.144	-2.229*	.02		
HOME	.307	3.690***	.06		

⁺ p<.10 * p<.05 **p<.01 ***p<.001

O quadro 19 mostra que o modelo de regressão apresentado é significativo ($F(9,199)=8.59$, $p<.001$), e explica 28.2% da variância dos resultados da variável dependente Linguagem e Conhecimentos.

A idade, a nota HOME, a Sociabilidade e a frequência de jardim são as variáveis que apresentam valor prognosticante significativo ($t=4.60$, $p<.001$; $t=3.69$, $p<.001$; $t=3.32$, $p<.01$ e $t=-2.23$, $p<.05$ respectivamente). O sexo apresenta contudo um valor prognosticante quase significativo ($t=-1.94$, $p=.054$).

Os valores de sr^2 permitem ainda constatar que as referidas variáveis explicam respectivamente 6%, 5%, e 2% da variância única. O contributo único da variável sexo é de 2%.

Crianças mais velhas, com melhor qualidade do ambiente familiar, com melhores notas na dimensão temperamental Sociabilidade e que não frequentam o

jardim de infância apresentam notas mais elevadas no domínio Linguagem e conhecimentos. As raparigas obtêm no geral melhores resultados do que os rapazes.

8.6. Análise de regressão múltipla usando como variável dependente a nota no domínio Desenvolvimento Motor

Por último, procedeu-se à análise de regressão múltipla utilizando como variável dependente os resultados obtidos no domínio Desenvolvimento Motor, avaliado através da EVCA (Escala Vineland de Comportamento Adaptativo).

Quadro 20 - Regressão múltipla para predição da nota no domínio Desenvolvimento Motor utilizando como preditores variáveis da criança e do contexto ecológico

Variáveis independentes	β	t	sr ²	R	F(9,205)
Energia	.054	.744	.00	.130	3.409**
Sociabilidade	.088	1.229	.01		
Emocionalidade	-.061	-.899	.00		
Introversão	.070	1.002	.00		
Idade	.296	4.480***	.10		
Sexo	.105	1.600	.01		
NSE	-.057	-.595	.00		
Frequência de jardim	.138	1.976*	.02		
HOME	-.038	-.427	.00		

† p<.10 * p<.05 **p<.01 ***p<.001

O quadro 20 permite constatar que o modelo de regressão apresentado é significativo ($F(9,205)=3.41$, $p<.01$), e explica 13 % da variância dos resultados da variável dependente Desenvolvimento motor.

A idade, e a frequência de jardim são variáveis com valor prognóstico significativo ($t=4.48$, $p<.001$ e $t=1.98$, $p<.05$, respectivamente).

Os valores de sr^2 permitem ainda constatar que o contributo único das duas variáveis referidas para a explicação da variância é de respectivamente 10% e 2%.

De acordo com a solução obtida, as crianças mais velhas e que frequentam jardim de infância apresentam melhores resultados no domínio Desenvolvimento Motor.

8.7. Breve síntese

Na generalidade os resultados das várias análises de regressão apresentados e as soluções obtidas confirmam que a nota HOME constitui uma variável com valor prognóstico significativo dos resultados obtidos nas crianças, ao nível do **vocabulário receptivo (PPVT-R)**, na **nota global de comportamento adaptativo (EVCA)** e nos domínios **Socialização e Linguagem e conhecimentos**.

Na análise de regressão conduzida sobre os resultados obtidos no PPVT-R, a nota HOME foi a única variável com valor prognóstico significativo, sendo também responsável pela maior percentagem de variância única.

Relativamente à nota na EVCA, as características da criança (idade, sexo e sociabilidade), apresentaram valor prognosticante significativo na regressão, assim como a nota HOME.

Quanto às notas parciais, verificou-se que a nota de qualidade do ambiente familiar foi a variável com poder prognosticante mais significativo nos resultados dos domínios Socialização, juntamente com a Sociabilidade e o sexo. No domínio Linguagem e conhecimentos, a idade foi a variável prognosticante mais significativa, seguida da nota HOME, da Sociabilidade e do sexo.

No domínio da Autonomia, as características da criança, como o sexo e a idade demonstraram a maior contribuição para os resultados.

No domínio Desenvolvimento motor, a idade e a frequência de jardim de infância demonstraram um poder prognosticante mais significativo.

A idade e o sexo demonstraram um contributo relevante ao nível do Comportamento adaptativo.

Das quatro características temperamentais incluídas na análise de regressão, apenas a Sociabilidade demonstrou um contributo significativo, ao nível da nota global de Comportamento adaptativo e nos domínios da Socialização e Linguagem e conhecimentos.

Uma apreciação mais profunda do significado dos resultados obtidos através das análises de regressão múltiplas realizadas com intuítos exploratórios ao longo deste capítulo e a sua integração teórica, bem como uma perspectiva crítica orientada em função das hipóteses inicialmente formuladas, será apresentada no capítulo seguinte. Este, além da identificação de questões emergentes para estudos subsequentes, contém também a discussão dos resultados e algumas considerações finais.

CAPÍTULO 8

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

1. Introdução

A discussão geral dos resultados a que procedemos neste capítulo organiza-se em três pontos fundamentais. Começaremos por uma apreciação crítica dos instrumentos estudados, com particular destaque para o inventário HOME. Em seguida analisaremos os resultados obtidos a partir de uma análise de regressão em que a nota HOME foi utilizada como variável dependente. Finalmente, serão discutidos os resultados das várias análises de regressão efectuadas, usando como variáveis dependentes os resultados desenvolvimentais das crianças.

O objecto do presente trabalho foi o ambiente familiar, considerado como um cenário básico de educação e desenvolvimento. Partindo do estudo de um instrumento vocacionado para a avaliação das características do ambiente familiar, procedeu-se à exploração das dimensões da qualidade numa amostra de famílias. De acordo com uma perspectiva ecológico-sistémica, tais dimensões foram analisadas no contexto das suas relações com variáveis do macro- e do micro-contexto familiar, na tentativa de compreender a sua interdependência. Nesta concepção, o cenário familiar constitui, num dado momento, o ponto de encontro de variáveis do macro-, do exo- e do microsistema, cuja configuração determina a sua qualidade e impacto no desenvolvimento da criança. Foi este papel de *charneira* que se pretendeu compreender, tomando também em consideração características relevantes da pessoa, de acordo com o modelo bio-ecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998).

A caracterização da família como cenário de desenvolvimento recaiu não tanto nas interações adulto-criança, mas antes nas dimensões que a tornam, em determinadas condições, favorável ao desenvolvimento das crianças. Os cenários variam em função da configuração dos vários factores que os compõem, possuindo conseqüentemente graus de qualidade diversos. O objectivo da escala HOME é justamente o de proceder a uma avaliação do cenário familiar, fornecendo uma amostra dos aspectos qualitativos e quantitativos relacionados com o apoio que a criança recebe da família em termos socio-emocionais, físicos e cognitivos. Neste sentido a escala constitui uma alternativa a outros indicadores de qualidade mais grosseiros e menos sensíveis, como é o caso do nível socio-económico ou as habilitações escolares dos pais, e um instrumento válido em domínios como o da identificação da criança em risco educacional. O desenvolvimento de uma versão adaptada aos cambiantes do contexto sociocultural nacional poderá constituir uma achega relevante para o estudo de famílias em risco, e de aspectos como a vulnerabilidade e resiliência, permitindo diagnosticar situações críticas e obter pistas para uma intervenção tão rápida quanto possível.

2 Apreciação crítica dos instrumentos estudados

2.1. Inventário HOME: comentários à versão portuguesa

O inventário HOME foi utilizado neste estudo tendo em vista a operacionalização da qualidade do ambiente familiar. Como referimos em capítulos anteriores, foram muitos e variados os estudos que utilizaram a nota HOME como índice global de qualidade do ambiente familiar, relacionando-a com aspectos diversos do desenvolvimento infantil

O estudo do instrumento a que procedemos no capítulo 6 desta dissertação, permite concluir pelas suas qualidades psicométricas, como instrumento de avaliação e investigação. Contrariamente a outras estratégias de avaliação e observação de interações familiares, a HOME não impõe a nenhum dos alvos da avaliação o desempenho de tarefas pouco habituais, nem introduz cenários artificiais, partindo antes da observação directa de um contexto natural de vida das crianças. No entanto, como qualquer outro instrumento utilizado para medir constructos psicológicos, apresenta algumas limitações. Iremos em seguida fazer uma apreciação crítica da escala, salientando os seus pontos fortes, sem esquecer, obviamente, os pontos fracos.

A apreciação dos conteúdos versados pelos itens, tendo em conta os pressupostos definidos pelos autores da escala quanto ao que constitui um ambiente de qualidade do ponto de vista da criança em idade pré-escolar, levou-nos a concluir *a priori* pela sua relevância no plano conceptual, na medida em que recolhem informações sobre aspectos importantes da vida das crianças. No seu conjunto, permitem caracterizar dimensões importantes de meio familiar como é o caso da quantidade e variedade da estimulação física e social recebida pelas crianças, a sensibilidade e receptividade manifestada pela mãe/pai, a estimulação de competências de tipo pré-académico, e a estrutura imposta em algumas actividades.

O estudo efectuado após a aplicação da escala na amostra de 407 famílias portuguesas, revelou uma estrutura factorial diferente da estrutura original, sendo o número de sub-escalas, ou factores, menor do que o proposto pelos autores na versão original do instrumento. Este facto não surpreendeu, dadas as diferenças entre a amostra utilizada neste estudo e as amostras norte-americanas utilizadas pelos autores. Por outro lado, na versão original da escala que surgiu após os estudos iniciais levados a cabo na amostra de origem em Little Rock, apenas sete das oito sub-escalas correspondiam a um agrupamento factorial. De acordo com os autores, e citamos, *...não se pretendia que a análise factorial produzisse um instrumento composto de várias sub-escalas factoriais independentes, mas antes que ajudasse na construção de agrupamentos (clusters) de*

itens consistentes e passíveis de interpretação (Bradley & Calwell, 1979, p. 238). O conjunto dos itens que formavam a sub-escala *Varietade da Experiência*, constante da versão original, foi por conseguinte retido por apresentar correlação positiva com o rendimento académico das crianças. Estudos levados a cabo em famílias norte-americanas de origens étnicas diferentes revelaram de forma idêntica a emergência de diferentes estruturas factoriais, nas versões infantil e pré-escolar da escala. Bradley, Mundfrom, Whiteside, Casey e colaboradores (1994) encontraram uma sobreposição considerável na estruturas factoriais obtidas a partir de grupos euro e afro-americanos, sendo o grupo de famílias de origem latina o que evidenciava os resultados mais díspares. Bradley e colaboradores (1996) consideram que, apesar das muitas semelhanças entre as sociedades norte-americana e europeia, e experiências pré-escolares das crianças que nelas vivem, persiste ainda uma considerável variabilidade nas oportunidades educacionais e nos sistemas de incentivos, bem como nas crenças e valores parentais, sendo consequentemente as semelhanças mais aparentes do que reais.

O aparecimento de estruturas factoriais diferentes da original mereceu aliás referência em estudos onde se procedeu à análise factorial da escala (Palacios et al., 1994), e é também por este motivo que vários autores preferem recorrer ao cálculo da nota global, ignorando as notas nas sub-escalas. Esta situação é aliás salientada pelos autores da escala como um aspecto que advoga a necessidade de estudos factoriais em contextos culturais diversos.

Assim, as análises conduzidas no âmbito deste estudo revelaram a existência de seis factores¹, solução que nos pareceu adequada e que passaremos a comentar.

O primeiro factor, designado **Suportes do desenvolvimento** reflecte, a nosso ver, e mais do que qualquer outra, a competência dos pais na estruturação e equipamento do ambiente, como se depreende de itens que evidenciam a existência de

¹ Ao longo da discussão, utilizaremos indiferentemente o termo factor, sub-escala e dimensão, pela aproximação dos termos ao nível conceptual.

jogos e materiais específicos para a criança, bem como itens que avaliavam a qualidade da habitação e presença de modelos adequados de linguagem. Esta sub-escala agregou, como se referiu, as sub-escalas originais denominadas *Estimulação da Aprendizagem* e *Estimulação da Linguagem* e ainda alguns itens das sub-escalas *Ambiente físico* e *Variedade da Experiência*, constituindo uma dimensão que avalia o potencial e riqueza do meio próximo à criança ao nível da presença e acessibilidade de materiais cognitivamente estimulantes, bem como o seu enquadramento adequado em termos físicos e espaciais. A existência de livros e outros materiais estimulantes, assim como de actividades de extensão cultural como passeios e visitas a museus, são aspectos também englobados neste primeiro factor.

A dimensão relacional surgiu no segundo factor, denominado **Interação positiva**, no qual se agruparam itens que exprimem responsividade, sensibilidade e carinho por parte da mãe relativamente à criança. A avaliação destes itens advém da observação, por parte do entrevistador, do tipo de interacções entre a mãe e a criança, e daí a denominação atribuída à sub-escala.

O terceiro factor obtido manteve a sua denominação original, **Estimulação académica**, na medida em que a sua composição praticamente não sofreu alterações. Os itens incidem na intervenção directa, intencional e essencialmente didáctica por parte dos pais no ensino de conteúdos como cores, letras, números e noções afins, embora a informação utilizada para a cotação não provenha de observação directa dos comportamentos referidos.

Estas três sub-escalas demonstraram ser os três factores mais relevantes na explicação da variância dos resultados no inventário HOME, e do nosso ponto de vista, constituem as três dimensões mais relevantes na determinação da qualidade do ambiente familiar e competências de parentalidade das famílias portuguesas, reflectindo no seu conjunto três elementos básicos da qualidade do meio familiar: físico-espacial, social e cognitivo/académico.

As três últimas sub-escalas, **Ausência de hostilidade**, **Estrutura e Disciplina permissiva**, afiguram-se como dimensões menos robustas da qualidade do ambiente familiar, pelo menos no que toca ao critério percentagem de variância explicada, além de serem compostas por um número de itens bastante mais reduzido que as anteriores. Não obstante ser menos evidente o seu contributo para a qualidade do ambiente familiar, uma reapreciação dos conteúdos dos itens nelas incluídos reforça a noção de que são adequados e abrangem aspectos relevantes da vida familiar. Na sub-escala **Estrutura**, por exemplo, encontramos referência a rotinas e regras de organização familiar, que, ainda que de forma intuitiva, nos parecem factores positivos da vida familiar. Os itens contidos nas sub-escalas **Ausência de Hostilidade e Disciplina permissiva**, estão relacionados com a modelagem de comportamentos de auto-controlo por parte dos pais, apesar de ser admissível que situações muito distintas possam obter pontuações idênticas. Um exemplo poderá ser elucidativo. Assim, uma mãe que ao longo da entrevista não restringiu nunca os movimentos da criança, não lhe bateu nem a repreendeu, poderá ter tido uma actuação positiva se o comportamento da criança foi adequado. Receberá em todo o caso uma pontuação positiva. Uma outra situação, bem distinta, é aquela em que a criança se comportou inadequadamente, desobedeceu a ordens ou de qualquer outra forma perturbou o decorrer da entrevista, e relativamente à qual a mãe manifestou idêntico comportamento. Também esta mãe irá receber cotação positiva, apesar de em termos educativos, as duas situações terem diferentes implicações no desenvolvimento da criança.

Considerações como estas sugerem a necessidade de um estudo aprofundado das três sub-escalas em questão e conteúdos por elas avaliados, admitindo-se a possibilidade de reformular alguns itens e eventualmente a sua reorganização.

Apesar de alguma fragilidade patente na composição das três últimas sub-escalas e da necessidade de rever e/ou reformular alguns dos itens que as compõem, é relativamente evidente concluir que as seis sub-escalas que compõem o inventário

HOME não são independentes umas das outras, e que, não obstante numa percentagem variável, todas contribuem para avaliação da qualidade do ambiente familiar, correspondendo a dimensões do ambiente que possuem um significado próprio no contexto específico em que este estudo foi efectuado. Como vimos no capítulo seis, todas as sub-escalas apresentaram valores de correlação positivos significativos com a escala completa. Em nossa opinião, por consequência, os 52 itens que compõem a versão pré-escolar utilizada contribuem globalmente para a caracterização da qualidade do ambiente a ser avaliado e deverão continuar a fazer parte da escala.

É possível que as várias dimensões do ambiente familiar possam desempenhar diferentes papéis no que toca ao desenvolvimento infantil, e que o seu impacto desenvolvimental seja diferente em diferentes grupos de crianças. Assim, verificamos que a sub-escala *Interação positiva* estava mais relacionada com os resultados do comportamento adaptativo nos rapazes, enquanto que a *Estimulação académica* se destacou com relação às raparigas, sem que no entanto surgissem diferenças significativas entre as médias das duas sub-escalas associadas ao sexo.

A estrutura factorial encontrada apresenta alguns pontos em comum com as obtidas a partir de outros estudos efectuados em amostras de crianças americanas, particularmente no que toca às três primeiras sub-escalas (Stevens & Bakeman, 1985; Lozoff et al., 1995). Mundfrom, Bradley e Whiteside (1993) estudaram as versões pré-escolar e para bebés, numa coorte de crianças com baixo peso ao nascer, verificando a existência de uma estrutura factorial bastante semelhante entre as duas versões, composta por cinco factores. Os autores concluem assim que as duas versões do inventário HOME medem as mesmas dimensões ambientais em dois períodos diferentes do desenvolvimento. Bradley, Mundfrom, Whiteside, Casey e colaboradores (1994) admitem também a tendência para redução no número de sub-escalas, após vários estudos efectuados sobre a estrutura factorial da versão pré-escolar da HOME, comparativamente com o número de sub-escalas da versão original.

Em suma, a análise da estrutura factorial dos itens aponta para uma escala multidimensional, abrangendo várias facetas da qualidade do ambiente e estimulação da criança em casa. Não foi possível comparar a estrutura encontrada com outras obtidas a partir de amostras europeias ou congéneres, pois a maioria dos estudos referidos na literatura não procedeu a este tipo de análises, optando por utilizar o inventário como uma medida global de qualidade. Na opinião de Palacios e colaboradores (1994), as investigações que procederam ao estudo da estrutura factorial dos itens da HOME obtiveram valores e soluções factoriais diferentes da estrutura proposta pelos autores, e por outro lado pudemos constatar que os resultados nem sempre permitem comparabilidade, já que por vezes se recorre a versões alteradas do inventário. Contudo, e como já referimos ao longo deste trabalho (ver capítulo 3), estudos congéneres levados a cabo em contextos socioculturais diversos, como o Japão e a Indonésia, indicaram de forma análoga uma redução no número de sub-escalas.

Este facto tem justificado que, na maior parte dos casos, se recorra à pontuação global da escala, até por que os próprios autores (Bradley et al., 1996) consideram que o facto de se encontrarem diferentes estruturas factoriais em diferentes estudos, não implica necessariamente que os valores obtidos na escala tenham significados diferentes nos diversos contextos culturais. As diferentes soluções factoriais poderão, em vez disso, indicar que as rotinas familiares e as práticas educativas se organizam de forma distinta, permanecendo idêntico o significado dos itens na sua globalidade. Os próprios autores advertem ainda, para os cuidados necessários na interpretação dos resultados da análise factorial exploratória, já que, não raramente, a saturação factorial de um item num determinado factor pode dever-se a motivos como semelhança de formato, semelhança na forma de recolha da informação, na proximidade, etc.

Na sequência de alguma fragilidade da validade factorial da escala, encontrámos também estudos acerca da qualidade do ambiente familiar que utilizaram versões reduzidas do inventário, não incluindo a totalidade dos itens constantes da versão

original. A título de exemplo, pode citar-se o estudo de Menaghan e Parcel (1991) sobre os determinantes do ambiente familiar em bebés. Os autores utilizam uma medida global que engloba apenas três sub-escalas originais (obtidas após análise factorial dos dados resultantes da passagem de um subgrupo de itens da HOME numa amostra de famílias). As três sub-escalas consideradas indicadores dos três conceitos fundamentais incluídos na escala original foram: a estimulação cognitiva, o apoio e ajuda emocional, e as características físicas do meio. Segundo os autores referidos, estas seriam as dimensões do ambiente familiar que de forma mais clara e mais consistente estão associadas com os resultados avaliados nas crianças, mantendo-se além do mais constantes nas versões pré-escolar e escolar da escala. Não obstante, optámos ainda assim por efectuar a análise factorial da escala, pensar sobre a solução encontrada e tomar decisões relativamente à estrutura a adoptar, bem como quanto à inclusão/exclusão de itens.

2.2. Escala de Temperamento EAS: comentários.

O estudo e adaptação da Escala de Temperamento foi levado a cabo na amostra de crianças participantes do ECCE, como explicamos no capítulo 5.

A opção por um instrumento que permitisse a avaliação do temperamento das crianças foi já anteriormente justificada, e inserida na linha conceptual que orientou o presente trabalho. Assim, numa perspectiva simultaneamente ecológica e transaccional, admitimos que certas características das crianças poderão estar envolvidas nos processos proximais que ocorrem entre elas e o seu contexto ecológico. Os efeitos destas características, poderão ser positivos, contribuindo para potencializar o efeito desenvolvimental de outras variáveis, ou negativos, traduzindo-se nos resultados avaliados – nível de vocabulário receptivo e comportamento adaptativo.

A Escala de Temperamento EAS de Buss e Plomin (1984) foi escolhida com este objectivo em mente, permitindo a caracterização das crianças em quatro dimensões temperamentais. Por outro lado, valorizou-se também o facto de a informação ser recolhida no contexto familiar através das respostas da mãe.

Na medida em que este instrumento não tinha sido ainda objecto de estudo em crianças portuguesas, decidimos proceder ao aprofundamento das suas características metrológicas na amostra.

O estudo da estrutura factorial dos itens revelou contudo algumas diferenças relativamente à estrutura original em termos do agrupamento dos itens, conquanto o número de factores encontrado fosse idêntico. A interpretação dos factores encontrados revelou uma razoável proximidade conceptual com as dimensões inicialmente propostas pelos autores.

A primeira dimensão encontrada, a **Energia**, agrupava itens provenientes das sub-escalas originais Actividade e Sociabilidade, e reflectia não apenas o nível de actividade e vigor da criança – disponibilidade para agir – como também alguma extroversão.

A dimensão **Sociabilidade** ficou formada essencialmente por itens que os autores consideravam como expressando Timidez – embora invertidos, e reflectia uma orientação para o contacto com pessoas

A dimensão **Emocionalidade** correspondia quase totalmente à sub-escala original e por isso mantivemos a sua denominação.

O quarto factor encontrado, que denominamos por **Introversão**, exprime passividade e a tendência para o isolamento por parte da criança e agrupou itens que embora invertidos provinham das sub-escalas Actividade e Socialização.

Destas quatro dimensões, as duas primeiras – Energia e Sociabilidade – foram consideradas como positivas ou instigadoras do desenvolvimento, admitindo-se assim que o facto de as crianças receberem notas mais elevadas nestas duas dimensões contribuiria de forma positiva para o seu estatuto desenvolvimental, podendo reflectir-se nos resultados avaliados.

As dimensões Emocionalidade e Introversão, na medida em que reflectiam maior labilidade em termos emocionais e menos disponibilidade para contactos sociais por parte da criança, foram consideradas negativas, admitindo-se assim que pudessem apresentar um impacto negativo nas variáveis de resultado.

As análises a que procedemos e a que fizemos referência no capítulo 6 permitiram concluir pela validade do instrumento, tendo os parâmetros psicométricos sido considerados como adequados. Por outro lado, verificamos também que as notas recebidas pelas crianças não apresentavam diferenças significativas entre rapazes e raparigas ou entre as crianças mais velhas e as mais novas.

2.2. Escala Vineland de Comportamento Adaptativo: comentários.

A opção pela EVCA como instrumento de avaliação do estatuto de desenvolvimento das crianças partiu antes do mais da necessidade de avaliar a criança no seu contexto mais natural, isto é a família. Esta escala centra-se em vários domínios do desenvolvimento da criança, com o objectivo de avaliar a sua autonomia a nível

pessoal e social em situações da vida diária, sendo a avaliação feita pela mãe. Por esse motivo, afasta-se de avaliações mais tradicionais, que se focalizam no desempenho da criança em situações estandardizadas. Contudo, os autores encontraram correlações significativas, embora moderadas, entre as notas na escala (com exceção do domínio Competências Motoras) e o teste de inteligência de Standford-Binet, o que leva a pressupor a existência de alguma sobreposição, conquanto pouco acentuada, entre esta escala e provas clássicas com conteúdos essencialmente cognitivos. Na sua versão original, a escala permite obter, além de uma nota global, quatro notas parcelares em quatro domínios do desenvolvimento: Comunicação, Competências da vida diária, Socialização e Competências motoras (ver capítulo 6).

Na medida em que não foi possível obter informação relativa à utilização da escala em crianças portuguesas, e dispúnhamos apenas das normas relativas à população norte-americana, optámos mais uma vez pelo estudo das suas características metrológicas utilizando para o efeito a amostra de crianças utilizada no ECCE.

As análises a que procedemos e que descrevemos exaustivamente no capítulo 6 deste trabalho, permitiram operacionalizar o comportamento adaptativo em quatro domínios, de acordo com a sua estrutura factorial: Autonomia em tarefas pessoais e domésticas, Socialização, Linguagem e conhecimentos e Desenvolvimento motor, além de uma nota global obtida pelo somatório das notas nos quatro domínios. Antes contudo houve que proceder à eliminação de alguns itens que foram considerados inadequados.

O primeiro domínio, **Autonomia em tarefas pessoais e domésticas**, avalia a competência da criança no desempenho de tarefas e rotinas domésticas e pessoais, e corresponde, quase integralmente, ao domínio Competências da vida diária.

O segundo domínio corresponde na íntegra ao domínio original, **Socialização**, e avalia competências ao nível das relações interpessoais bem como a observância de regras de conduta social.

O terceiro domínio, **Linguagem e conhecimentos**, corresponde ao domínio original Comunicação, abrangendo um conjunto de itens que avaliam as competências da criança ao nível da expressão verbal e escrita. Dele faz parte também um conjunto de itens denominado por Conhecimentos e regras comunitárias, originalmente integrado no domínio Competências da vida diária.

Finalmente, o domínio **Desenvolvimento Motor**, que também apresenta coincidência com o domínio original, incide na avaliação de competências ao nível da motricidade grossa e fina.

Tanto a nota global como as notas nos domínios manifestaram sensibilidade à idade da criança, o que tem sentido tendo em conta o pendor maturacional dos itens. Aliás, por definição, o comportamento adaptativo está relacionado com a idade, e na medida em que a diferença entre a idade mínima e máxima das crianças da amostra era de um ano, as diferenças encontradas por grupo etário eram de esperar. Encontrámos ainda diferenças relacionadas com o sexo das crianças, obtendo as raparigas notas significativamente mais elevadas que os rapazes na nota global e no domínio Autonomia em tarefas pessoais e domésticas. Os melhores resultados obtidos pelas raparigas poderão contudo estar relacionados com o conteúdo de alguns dos itens, relativos a competências no desempenho de tarefas que, no nosso contexto cultural, são predominantemente associadas ao sexo feminino. Contudo, importa ter em conta que o comportamento adaptativo é um conceito relativo, definido pelas expectativas e pelos padrões de outros, no qual a criança é avaliada pelo seu desempenho típico. De qualquer forma, ambas as variáveis foram tomadas em conta nas análises efectuadas.

As notas nos quatro domínios foram utilizados como variáveis dependentes neste estudo, contribuindo, juntamente com a nota global de comportamento adaptativo

e os resultados no teste de inteligência verbal², para definir o estatuto de desenvolvimento de cada criança.

3. Qualidade do ambiente familiar e variáveis do contexto ecológico: estudo de regressão

O ambiente familiar apresenta-se como um conceito complexo e plurideterminado, onde não só estão em jogo os pais e as suas características, mas também variáveis de carácter distal, do exo- e do macrossistema. Ao longo desta dissertação, tentámos aprofundar este conceito e as variáveis com eles relacionadas, o que não foi tarefa fácil. Como vimos, há muitos factores implicados e provavelmente todos eles interagem entre si através de processos complexos de cariz transaccional.

Neste quadro de referência complexo, tentamos impor alguma sistematização, para podermos alcançar o objectivo a que nos propusemos. O risco é obvio, e implica a sobrevalorização de alguns dos factores implicados, bem como a subvalorização de outros. Conscientes das limitações, apresentamos contudo um modelo hipotético das relações entre as variáveis que nos permitiu abordar, de forma tão integrada quanto possível, o desenvolvimento das crianças, nos domínios seleccionados e no contexto da amostra em estudo.

Com base na nas perspectivas ecológicas do desenvolvimento e no modelo de relação das variáveis apresentado no capítulo 4, procedemos à análise de regressão para predição das notas HOME, consideradas como a expressão da qualidade do ambiente

² Referimo-nos à nota obtida no PPVT.

familiar das crianças. As variáveis incluídas nesta análise foram seleccionadas após o estudo do seu impacto na qualidade do ambiente e que detalhámos no capítulo 7.

De acordo com esse estudo, tornou-se evidente a existência de diferenças na qualidade do ambiente familiar quando os grupos de crianças eram definidos em função de algumas das variáveis do seu contexto ecológico. As diferenças eram particularmente evidentes com relação à região de habitação da família, aos antecedentes familiares representados pelo índice composto de estatuto socio-económico e cultural, e relativamente às variáveis de configuração familiar, nomeadamente a presença ou ausência da mãe em casa, a idade da mãe e a densidade familiar (número de pessoas/assoalhadas).

A análise de regressão realizada para predição da qualidade do ambiente familiar, revelou que tinham poder prognóstico significativo as variáveis estatuto socio-económico e cultural, densidade familiar e região de habitação da família. A presença ou ausência da mãe em casa e a idade materna, apesar de contribuírem para a variância total explicada, não demonstraram um contributo significativo. Apesar de, no conjunto, este grupo de variáveis permitir explicar cerca de metade da variância nos resultados na qualidade do ambiente familiar, é importante atentar em que uma parcela quase idêntica da variância ficou por explicar. Assim, apesar do contributo relevante que as variáveis seleccionadas desempenharam, admitimos a necessidade de aprofundar o conceito de qualidade, e de encontrar outras variáveis com efeito relevante.

Os resultados encontrados mereceram-nos contudo algumas reflexões, que incidem primariamente nas variáveis que revelaram poder prognosticante significativo.

O **estatuto socio-económico e cultural** da família revelou ser a variável com maior poder explicativo dos resultados ao nível da qualidade do ambiente familiar. Tomando em conta as variáveis utilizadas na sua composição, admite-se que nos efeitos encontrados se encontram de alguma forma envolvidos o nível de escolaridade da mãe e

do pai, o tipo de profissão desempenhada e o rendimento *per capita* da família. Apesar de não ser possível esclarecer o papel desempenhado por cada uma destas variáveis isoladamente, pensamos que a configuração destes cinco factores contribui para definir “nichos de desenvolvimento”, que se reflectem nos resultados encontrados nas crianças (ver Anexo 8). Os resultados demonstraram sem margem para dúvidas que a qualidade do ambiente familiar era superior nas crianças cujo estatuto socio-económico e cultural era mais elevado. Contudo, foi também evidente que a dispersão dos resultados de qualidade do ambiente familiar no grupo de estatuto socio-económico e cultural baixo era maior do que a verificada no grupo de nível socio-económico elevado, o que nos leva a pensar na possibilidade de a relação encontrada entre as duas variáveis ser mais evidente no grupo de estatuto elevado. Por outras palavras, no grupo de estatuto baixo, os valores de qualidade apresentaram maior variabilidade, sendo de admitir como possível que famílias de estatuto socio-económico e cultural baixo sejam contudo capazes de proporcionar às suas crianças ambientes estimulantes e adequados do ponto de vista da sua qualidade. No grupo de estatuto elevado, é bastante menos provável encontrar ambientes de fraca qualidade.

A **densidade familiar** demonstrou também um efeito significativo, verificando-se que quanto menores os valores de densidade, mais elevada era qualidade do ambiente familiar das crianças, o que aliás vem de encontro aos resultados de outros estudos (Bradley & Calwell, 1979; Menagahn & Parcel, 1991), onde se constatou que ambientes familiares com maior densidade ou onde havia um elevado número de filhos, se revelavam menos adequados do ponto de vista do desenvolvimento infantil. Em famílias muito numerosas, torna-se mais difícil o desempenho de algumas tarefas básicas, como o apoio emocional, a estrutura e a supervisão, e os recursos existentes têm que ser “esticados”, o que se traduz por um efeito negativo nos recursos económicos e sociais dos pais. Por outro lado, valores elevados no quociente número de pessoas/número de assoalhadas implicam também alterações nas características físico-espaciais dos cenários familiares.

Contudo, uma análise mais detalhada das diferenças encontradas ao nível das sub-escalas da HOME entre os grupos de crianças com diferentes valores de densidade, e que apresentámos no capítulo 7, permitiu constatar que as sub-escalas Ausência de hostilidade e Disciplina permissiva apresentaram uma variação contrária e aparentemente contraditória em função da densidade familiar, tendo-se encontrado notas mais elevadas no grupo de densidade média.

Como tivemos já ocasião de referir ao longo desta discussão, os itens contidos em ambas as sub-escalas avaliam o controlo que a mãe ou adulto significativo exerce relativamente aos comportamentos inadequados da criança, colocando-nos no domínio das práticas disciplinares.

As práticas disciplinares e as práticas parentais no geral são comportamentos definidos por conteúdos específicos e por objectivos de socialização. Práticas idênticas poderão então estar fundamentadas em objectivos e valores diferentes. O clima familiar é um outro atributo familiar, também ele influenciado pelos objectivos e valores dos pais. Enquanto que as práticas têm um efeito directo na criança, o clima tem um efeito indirecto, actuando como moderador das práticas familiares, constituindo uma variável contextual (Darling & Steiberg, 1993). As sub-escalas referidas avaliam positivamente o recurso a estratégias disciplinares positivas, e a tolerância face a comportamentos agressivos da criança. No entanto, é possível a confusão entre incapacidade materna para controlar o comportamento da criança associada a uma atitude laxa e demasiado permissiva, e comportamentos maternos que implicam um controle voluntário associado a estratégias disciplinares coerentes e reflectidas encorajando a maturidade. Estão assim definidos climas familiares diferentes, apesar da semelhança a nível dos comportamentos observados. No caso das duas sub-escalas referidas, os valores idênticos encontrados nos sub-grupos definido pela densidade familiar, podem exprimir contextos disciplinares distintos e com resultados distintos no desenvolvimento da

criança. Na verdade, o estilo parental altera a capacidade dos pais para socializar a criança, na medida em que interfere com a eficácia dos comportamentos parentais.

Assim sendo, é plausível considerar que, embora os resultados encontrados nos grupos de densidade baixa e alta sejam muito semelhantes, eles exprimam realidades diferentes.

É possível, também, que os conteúdos explícitos nos itens que compõem as sub-escalas referidas, não caracterizem determinadas práticas parentais marcadamente mais controladoras e rígidas, em que se valoriza o auto-controlo e o cumprimento de regras. Estas características estão associadas a famílias mais pequenas, integradas em sub-grupos cultural e economicamente diferenciados, onde se verifica mais controle e monitorização das crianças.

A relação encontrada entre estas duas sub-escalas e a variável densidade tem também sentido, se atendermos a que é exactamente nos agregados onde o número de pessoas é mais elevado que encontramos maior dificuldade por parte dos progenitores para controlar o comportamento das crianças, e onde é provável que se encontrem também mais dificuldades ao nível económico e social. Segundo Sampson e Laub (1994), a pobreza e o stresse relacionados com a privação económica, influenciam as relações pais-criança, bem como as interações que ocorrem no seio da família, fundamentalmente através dos efeitos nas práticas disciplinares e de monitorização, sendo estes pais mais atreitos a recorrer a estilos punitivos e coercivos. Por outro lado, estes pais mostram-se também menos capazes de castigar apropriadamente as transgressões dos filhos, demonstrando menor capacidade de controle social informal. Os autores analisaram um conjunto de factores estruturais do contexto relacionados com comportamentos delinquentes, verificando que o tamanho da família tinha um efeito positivo directo nos comportamentos de delinquência evidenciados.

Ainda no campo das hipóteses, consideramos também ser de admitir a possibilidade de, em agregados de tamanho médio e nos quais provavelmente existe mais do que um filho, ser mais provável encontrar estratégias disciplinares menos rígidas e uma maior tolerância face a comportamentos inadequados. Nos agregados mais pequenos, em que prevalecem certamente os filhos únicos, é mais provável que os pais estejam mais focalizados e atentos ao comportamento das crianças, e disponíveis para intervir com intuítos correctivos. Nos agregados grandes, é provável que factores como os que referimos no parágrafo anterior originem dificuldades de controle e de monitorização, e o recurso a técnicas punitivas.

Em suma, a qualidade do ambiente familiar demonstra uma relação complexa com a densidade familiar. No entanto esta relação está longe de ser uma relação directa e unívoca, devendo ser interpretada cuidadosamente, o que aponta a necessidade de estudos mais aprofundados por forma a compreender a configuração dos factores em jogo e eventualmente confirmar as hipóteses aqui levantadas.

A **região de habitação da família** constituiu igualmente uma variável com poder prognosticante significativo, demonstrando também um efeito ao nível da qualidade do ambiente familiar. As crianças da região Sul apresentaram no geral melhores resultados ao nível da qualidade do ambiente familiar, quando comparadas com as crianças da região Norte.

Este fenómeno tem sentido se tomarmos em conta o facto de o nosso país ser caracterizado por marcadas assimetrias regionais. Existem contrastes acentuados, ao nível económico e cultural, entre as regiões do Norte e as do Sul, e entre o litoral e o interior. Desde meados do século passado, algumas regiões do país confrontam-se com problemas como o despovoamento, a falta de emprego, a crise no sector primário e as dificuldades no acesso a estruturas de apoio social e educacional. Por outro lado, a região de Lisboa e Vale do Tejo tem vindo a assumir uma importância crescente a

vários níveis, acentuando-se o contraste com outras regiões. As diferentes dinâmicas de crescimento demográfico levaram a que exista no sector educacional, inadequação entre a oferta e a procura e enquanto que escolas e jardins de infância encerram em alguns locais por inexistência de crianças, em outros locais essas opções escasseiam drasticamente (Torres & Silva, 1998). Este aspecto é tanto mais grave quanto o nosso país é um dos que apresenta, no âmbito da U.E., os maiores valores na taxa de actividade feminina, sendo também aquele em que as mães trabalham um maior número de horas por dia. O estudo comparativo da OCDE (2001) acerca da educação e cuidados para a infância que envolveu 12 países, entre os quais o nosso, refere concretamente a necessidade de se *proceder a investimentos diferenciados para se reduzirem as desigualdades e estabelecer a igualdade de oportunidades* (OCDE, 2001), o que é tanto mais relevante quanto recordarmos que em Portugal, as estatísticas referem que 24% das crianças vive em situação de pobreza (Vasconcelos, d'Orey, Homem & Cabral, 2002).

Os resultados deste estudo confirmam a existência de desigualdades entre as crianças da região Norte quando comparadas com a região Sul em termos da qualidade do ambiente familiar. O facto de um maior número de crianças da região Sul frequentar jardim de infância e de estas diferenças se terem revelado significativas (ver capítulo 5) reforça ainda mais a relevância das diferenças encontradas. Assim, a confirmação de uma desvantagem em termos da qualidade do ambiente familiar por parte de famílias que já estão em desvantagem relativamente a outros indicadores de qualidade, é um aspecto que consideramos importante realçar. Por outro lado, confirma-se também a noção de que as famílias e as crianças que mais beneficiariam de programas de educação, são normalmente aquelas que os utilizam menos e que têm menor capacidade de escolha (Bairrão, 1998).

Como vimos, a **idade materna** não revelou ser uma variável prognosticante significativa no conjunto das variáveis consideradas, nem tão pouco a **presença/ausência da mãe**, no que se refere à qualidade do ambiente familiar.

No tocante à **idade materna**, os nossos comentários vão no sentido de esta ser uma variável cujo efeito na qualidade do ambiente e consequentemente, no desenvolvimento infantil, ser particularmente relevante em grupos de risco, e no contexto de outros factores cujo impacto é predominantemente negativo, como acontece em famílias sujeitas a condições de pobreza. Contudo, e em função dos resultados analisados, acreditamos que a idade materna poderá ter um efeito relevante apenas se abaixo de um determinado valor. De facto, encontramos diferenças significativas ao nível da qualidade do ambiente familiar entre o grupo de mães mais velhas quando comparados com as mães mais novas, sem que o grupo de idade intermédia se diferenciasse significativamente de nenhum destes.

É verdade que encontramos na literatura bastantes referências à relação entre idade materna e competências de parentalidade. Menaghan e Parcel (1991) encontraram um efeito directo da idade materna na qualidade do ambiente familiar, embora o seu estudo se restringisse a um grupo de mães empregadas. O impacto da idade materna é particularmente evidente em estudos que incluem mães adolescentes. Quando comparadas com mães mais velhas, as mães adolescentes são caracterizadas como menos pacientes, menos sensíveis e mais predispostas a castigar fisicamente os filhos (Coll, Hoffman & Oh, 1987), constituindo um grupo de risco face a comportamentos de parentalidade atípicos (Reis & Herz, 1987). Não obstante, a necessidade de mais informação quanto ao contexto social que enquadra a parentalidade adolescente é uma ideia consensual, a qual partilhamos. Apesar de estudos em mães adolescentes apontarem para menos competências nas interações com os filhos, a abordagem do impacto da idade materna na qualidade do ambiente familiar depende em muito do seu enquadramento, em termos sociais, económicos e culturais, e da forma como a comunidade encara, aceita e apoia a gravidez adolescente. É também possível que a maternidade adolescente seja um fenómeno mais comum nos estratos sociais mais desfavorecidos, o que à partida constitui uma dupla desvantagem.

A **presença ou ausência da mãe em casa**, embora aparentemente demonstrasse um efeito relevante na qualidade do ambiente familiar, não demonstrou poder prognosticante significativo na análise de regressão. É provável que este facto se deva à interferência de outras variáveis, como a situação profissional da mãe e o seu nível de escolaridade. Como foi referido na descrição da amostra, a quase totalidade das mães que referiam estar presentes em casa durante o dia qualificavam-se como domésticas ou desempregadas, e apenas em 7% destas famílias os pais desempenhavam profissões de tipo diferenciado. Por outro lado, a presença da mãe em casa estava também associada a níveis de escolaridade mais baixos, o que aponta para uma grande prevalência de famílias vivendo em condições económicas e culturais menos favoráveis.

A questão da presença/ausência da mãe em casa liga-se como é evidente com a problemática do emprego materno e o seu impacto no desenvolvimento da criança. Este é um tema vasto na investigação psicológica, cujas conclusões nem sempre são muito claras. Parece haver consenso geral quanto ao facto de o desempenho por parte da mãe de uma actividade profissional não ter necessariamente um impacto negativo na criança, como durante muito tempo se pensou e que crianças com mães empregadas apresentariam resultados idênticos a nível cognitivo, socio-emocional, académico, motivacional e comportamental, desde a infância até à adolescência. Por outro lado, estudos em grupos de mães empregadas revelaram um efeito do tipo de profissão desempenhada e particularmente do seu grau de complexidade na qualidade do ambiente familiar (Menaghan & Parcel, 1991). Contudo, o efeito do emprego materno não pode ser devidamente avaliado sem se considerarem outros factores contextuais, como a satisfação com o trabalho, o conflito entre trabalho e família, o grau de stresse e a existência de cuidados alternativos adequados para a guarda das crianças, para não falar do estatuto socio-económico e cultural da família, os quais interferem na relação entre emprego materno e desenvolvimento dos filhos (Gottfried et al., 1995; Burchinal & Caskie, 2001). O emprego materno é além do mais, uma variável do exossistema, de carácter distal, na medida em que categoriza as mães em termos de emprego, e apesar

do impacto na qualidade do ambiente e nas competências de parentalidade, não permite compreender os efeitos na criança.

Apesar das questões levantadas serem relevantes, os resultados de que dispomos não permitem encontrar respostas definitivas, embora salientemos a necessidade de abordar a variável presença/ausência da mãe em casa em função de outras variáveis contextuais relevantes, tendo em vista compreender até que ponto ela constitui um elemento relevante do microssistema da criança. A presença da mãe em casa não constitui forçosamente uma mais valia para a qualidade de vida da criança em idade pré-escolar, porém, como vimos, uma resposta taxativa não é possível sem que uma série de outros elementos do contexto ecológico sejam tomados em conta. Identicamente, nos casos em que a mãe não está presente durante o dia, é importante que se estudem outros factores relevantes, tendo em vista compreender qual a sua relação com a nível da qualidade do ambiente proporcionada à criança.

Em suma, os resultados obtidos através da análise de regressão dos resultados da HOME confirmam que a qualidade do ambiente familiar é o resultado de variáveis que actuam a diferentes níveis da ecologia da criança. Contudo, verificamos que cerca de metade da variância dos resultados ficou por explicar, sendo provável que as famílias tenham razões e motivos únicos que determinam também a qualidade dos ambientes que proporcionam às suas crianças (Bradley, 1999). Neste sentido, os resultados obtidos permitem equacionar toda uma série de questões que, apesar de não respondidas, apontam alguns rumos para investigação e a necessidade de uma abordagem integrada dos factores com impacto na qualidade de vida das famílias e, consequentemente, das crianças. Adicionalmente, torna-se também importante perceber os processos pelos quais as experiências dos adultos constituem uma herança intergeracional.

4. Resultados nas crianças: efeitos da qualidade do ambiente familiar e outras variáveis do contexto ecológico

No intuito de verificar o efeito da qualidade do ambiente familiar nos resultados obtidos pelas crianças, procedemos no capítulo anterior a várias análises de regressão, tomando como variáveis independentes as notas no PPVT-R e as notas na EVCA. Enquanto que o PPVT-R constitui um teste tradicional, que recorre a uma situação estandardizada e no qual o desempenho da criança é avaliado directamente por um entrevistador estranho, a EVCA apresenta características diferentes, sendo a criança avaliada pela mãe e relativamente ao seu desempenho em situações de rotina e no contexto familiar.

Ao longo desta discussão, começaremos por comentar os resultados obtidos a partir das análises de regressão, centrando-nos no PPVT-R e na EVCA. Posteriormente, analisaremos os resultados das análises sectoriais, relativamente aos quatro domínios que compõem o comportamento adaptativo.

As várias análises de regressão foram realizadas relativamente a um conjunto de variáveis independentes que seleccionamos em função da sua relevância conceptual. O modelo de predição incluía assim as **características pessoais da criança**, nomeadamente a **idade**, o **sexo** e o **temperamento**, sendo nossa convicção, de acordo com a literatura consultada, que tais características desempenham uma papel relevante na modelação dos efeitos dos processos proximais. Diferenças na idade, sexo e temperamento definem a equação pessoal da criança, podendo interferir no impacto das variáveis do sistema ecológico que a rodeia, nomeadamente definindo expectativas diferentes por parte dos adultos significativos. Incluímos também o **estatuto socio-económico e cultural**, pelo facto de agregar informação relevante quanto aos antecedentes familiares da criança, e reflectindo, ainda que tangencialmente, elementos

do exossistema. A **frequência de jardim de infância** foi também uma das variáveis seleccionadas, já que, numa perspectiva ecológica, constitui um elemento relevante do mesossistema da criança. De acordo com as hipóteses que levantamos anteriormente, a frequência de jardim de infância pode, em determinadas condições e em função do “nicho de desenvolvimento” da criança, constituir um recurso com impacto positivo nesse mesmo desenvolvimento. Finalmente, incluímos como variável independente a **nota HOME**, representativa da qualidade do ambiente familiar.

Como teremos ocasião de explicitar detalhadamente nos parágrafos que se seguem, o modelo de predição utilizado revelou-se significativo relativamente a todas as variáveis dependentes em estudo, apesar de a percentagem de variância explicada ter variado.

5.1. PPVT-R e EVCA: estudo de regressão

A qualidade do ambiente familiar expressa pela **nota HOME** foi a única variável que demonstrou um contributo significativo comum nos resultados das duas provas referidas. Assim, as crianças provenientes de ambientes familiares com mais qualidade apresentavam também notas mais elevadas ao nível do **vocabulário receptivo** e ao nível da **nota global de comportamento adaptativo**.

De facto, a qualidade do ambiente familiar foi a única variável, do conjunto de variáveis incluídas no modelo de predição, que contribuiu para explicar os resultados do teste de vocabulário receptivo. Este facto vem corroborar, no domínio a que se referem os resultados avaliados, o modelo que apresentámos no capítulo 4, segundo o qual o ambiente familiar desempenharia um efeito directo no desenvolvimento da criança,

efeito esse que se sobrepõe ao de outras variáveis do sistema ecológico. Os resultados do estudo correlacional entre as dimensões da qualidade e os resultados nas crianças (ver capítulo 7, quadro 10), permitiram também concluir que as notas no **PPVT-R** apresentavam uma relação forte com a sub-escala **Suportes do desenvolvimento**, embora se verificasse também uma relação, apesar de menos acentuada, com a **Interação positiva** e a **Estimulação académica**. Estes valores foram idênticos nos dois sexos, sugerindo que os melhores resultados obtidos pelas crianças estariam predominantemente relacionados com as dimensões avaliadas pelas referidas sub-escalas, e particularmente com aspectos estruturais do meio familiar que reflectem o seu potencial cognitivamente estimulante, integrados na sub-escala **Suportes do desenvolvimento**.

O estudo correlacional entre as dimensões da qualidade do ambiente familiar e a **EVCA**, permitiu constatar que as relações foram mais evidentes nas sub-escalas **Interação positiva** no caso dos rapazes e **Estimulação académica** no caso das raparigas. Ambas as sub-escalas se inserem numa dimensão predominantemente processual, enquanto que a sub-escala **Suportes do desenvolvimento** é por natureza mais estrutural, não tendo sido encontradas relações entre esta última e o comportamento adaptativo. É possível, no que toca a este último, que o efeito da qualidade do ambiente familiar se exerça predominantemente através das interações com os adultos significativos presentes, embora os processos sejam diferentes entre rapazes e raparigas. Não obstante, esta é uma hipótese que consideramos ser merecedora de atenção em estudos posteriores.

A regressão dos resultados na **EVCA** revelou a existência de outras variáveis com poder prognosticante significativo, além da nota **HOME**, nomeadamente a **idade da criança**, a **sociabilidade** e o **sexo**. O contributo da **idade** era esperado, tendo em conta que foram utilizadas pontuações directas e que a escala tem um forte pendor maturacional, o que justifica os melhores resultados por parte das crianças mais velhas.

As crianças com notas mais elevadas na dimensão **sociabilidade**, e as raparigas de uma maneira geral, obtiveram também melhores resultados nesta prova.

A dimensão temperamental **Sociabilidade** parece assim constituir uma dimensão facilitadora do desenvolvimento, no domínio do comportamento adaptativo. Este facto é tanto mais congruente com os resultados quanto o comportamento adaptativo inclui um domínio centrado nas competências de relacionamento com outros, quer ao nível da qualidade das interações, quer ao nível do desempenho em jogos, quer ainda a nível da sensibilidade para com os outros – o domínio da Socialização. A abertura da criança a outros elementos do contexto social envolvente, sejam elas crianças ou adultos, contribui favoravelmente para as suas competências manifestadas ao nível do comportamento adaptativo. Por outro lado, esta dimensão não estava relacionada com a qualidade do ambiente familiar, o que sugere que o efeito positivo nos resultados da criança poderá ser independente do efeito atribuído ao contexto familiar.

Os motivos pelos quais as raparigas obtiveram no geral resultados superiores aos rapazes são discutidos no ponto seguinte.

5.2. Resultados nos domínios da EVCA: estudo de regressão

As análises de regressão efectuadas nos quatro domínios do comportamento adaptativo revelaram que, excepto no domínio da Socialização, a **idade** da criança teve um efeito significativo na explicação dos resultados obtidos pelas crianças, o que contribui para confirmar a natureza predominantemente maturacional do comportamento adaptativo (Sparrow, Balla e Cicchetti, 1984).

O **sexo** revelou também um efeito significativo no domínio **Autonomia** e um efeito marginalmente significativo nos domínios **Socialização** e **Linguagem e conhecimentos**, verificando-se que as raparigas apresentaram valores superiores aos rapazes. Este fenómeno, a que já fizemos referência em páginas anteriores, pode ter ocorrido em função dos conteúdos de alguns dos itens avaliados, nomeadamente no domínio da **Autonomia**, já que algumas das competências avaliadas incidiam em tarefas de tipo doméstico, tradicionalmente atribuídas às raparigas e ao sexo feminino em geral. Neste sentido, os melhores resultados obtidos pelas raparigas não implicariam mais competência, mas antes conformidade com um padrão de comportamento social e culturalmente determinado. Contudo, os motivos pelos quais as raparigas apresentam também tendência para notas mais elevadas nos domínios **Socialização** e **Linguagem e conhecimentos**, são menos evidentes, tendo em conta os conteúdos avaliados podendo aventar-se a possibilidade de estas diferenças exprimirem *décalages* reais entre os dois sexos na velocidade da maturação das competências em jogo. Esta hipótese parece-nos pertinente e merecedora de atenção em futuras investigações.

A **nota HOME** contribuiu significativamente para as notas obtidas pelas crianças nos domínios **Socialização** e **Linguagem e conhecimentos**. É possível que a competência demonstrada pela criança nestes domínios esteja mais dependente de aprendizagens que ocorrem no contexto familiar, assim como dos modelos neles presentes. O estudo correlacional revelou, mais uma vez, que as relações entre estes domínios e a qualidade do ambiente familiar eram mais acentuada com as três primeiras sub-escalas. As crianças que obtinham notas mais elevadas na sub-escala Suportes do desenvolvimento apresentavam também notas mais elevadas no domínio Linguagem e conhecimentos. Tendo em conta que, dos quatro domínios do comportamento adaptativo avaliados, é este que revela maior aproximação aos conteúdos avaliados pelo PPVT-R, a relação parece-nos coerente. Tal como aconteceu em relação à nota global de comportamento adaptativo, a sub-escala Interação positiva assumiu um papel predominante no caso dos rapazes, e a Estimulação académica sobressaiu no caso das meninas.

A dimensão do temperamento **Sociabilidade** contribuiu também de forma significativa para a regressão dos resultados nos domínios da **Socialização e Linguagem e conhecimentos**. O facto de crianças mais sociáveis demonstrarem melhores resultados no domínio da Socialização é facilmente interpretável e foi um aspecto que discutimos anteriormente com relação à nota global. O efeito positivo da Sociabilidade num domínio onde estão essencialmente em jogo competências linguísticas, como acontece no domínio Linguagem e conhecimentos, vem de encontro aos resultados do estudo de Leal (2002), segundo o qual, numa situação de leitura conjunta de livros com educadoras, as crianças mais sociáveis eram expostas um nível de desafio cognitivo superior ao de crianças menos sociáveis. Ainda de acordo como os resultados do referido estudo, a densidade da participação e das iniciativas da criança apresentavam também uma relação positiva com a Sociabilidade. Neste sentido, parece lícito considerar a Sociabilidade como uma característica do temperamento da criança que lhe permite tirar o máximo partido das interacções que estabelece com outros significativos e que eventualmente evocará reacções mais positivas por parte do adulto, podendo por isso constituir um factor facilitador do desenvolvimento.

Nos domínios **Autonomia e Desenvolvimento motor**, não se detectou qualquer efeito directo da qualidade do ambiente familiar, prevalecendo o efeito da idade da criança, e do sexo no caso do primeiro. No campo das hipóteses, e contrariamente ao que verificamos nos dois domínios referidos anteriormente, admitimos como possível serem estas áreas do desenvolvimento em que as competências demonstradas pelas crianças provêm essencialmente de aprendizagens efectuadas em outros contextos do desenvolvimento, formais ou informais, estando menos dependentes do potencial estimulador do ambiente familiar. De facto, a **frequência de jardim de infância** demonstrou contribuir significativamente para os resultados obtidos pelas crianças no domínio Desenvolvimento motor, evidenciando-se vantagem por parte das crianças que incluíam o jardim de infância na sua rotina diária. Refira-se não obstante que foi neste

domínio que o modelo de predição utilizado se revelou menos eficaz e a percentagem de variância explicada foi menor.

Estes resultados estimulam-nos algumas considerações adicionais, tendo em conta, como referimos anteriormente, o carácter menos tradicional das competências avaliadas, se bem que exprimam, de acordo com o teor da prova, a adaptação da criança aos padrões e expectativas culturais vigentes e constituam, a nosso ver, aspectos relevantes do desenvolvimento infantil. De facto, é possível levantar algumas questões pertinentes e que até certo ponto poderão realçar o relativismo de alguns dos conceitos implicados. Assim, até que ponto estaremos perante domínios do desenvolvimento em que estão essencialmente envolvidas as características da criança e em que estas são os agentes principais? Por outro lado, até que ponto as características avaliadas constituirão aspectos do desenvolvimento menos valorizados e conseqüentemente objecto de menor envolvimento parental, no contexto do padrão cultural vigente nas famílias da nossa amostra? Uma última questão, inevitável, implica interrogarmo-nos sobre a possibilidade de a qualidade do ambiente familiar, tal como a avaliamos, não contemplar dimensões ou factores do meio familiar que poderão eventualmente estar relacionados com os comportamentos em questão. Todas estas questões levantam pistas interessantes e merecedoras de atenção, à luz das perspectivas ecológica, transaccional e contextual que nos orientaram ao longo desta investigação.

Os resultados não permitiram confirmar o papel da **Energia** como característica promotora do desenvolvimento, apesar de ter surgido como uma variável marginalmente significativa na regressão para predição dos resultados no domínio da Autonomia. A relação encontrada foi positiva, obtendo as crianças mais “enérgicas” melhores resultados ao nível da Autonomia em tarefas pessoais e domésticas. A Energia, que reflecte essencialmente o nível de actividade da criança, poderá contudo não constituir uma mais-valia para a criança, pelo menos em níveis demasiado elevados. Assim, é possível que crianças com valores menos extremos nesta dimensão obtenham os maiores benefícios ao nível do desenvolvimento, o que justificaria também a sua

exclusão do conjunto de variáveis com valor explicativo. Por outro lado, tomando como ponto de referência o modelo do melhor ajustamento (Lerner & Lerner, 1987; Thomas e Chess, 1977) é possível que a energia constitua uma dimensão temperamental com diferente significado em famílias de diferentes estratos socio-económicos e culturais, e que um temperamento enérgico esteja em consonância com as expectativas de determinados ambientes familiares e não de outros.

As correlações entre as características temperamentais das crianças e a qualidade do ambiente familiar nos diferentes grupos de estatuto socio-económico evidenciaram a existência de diferenças na relação entre a **Energia** e a sub-escala **Suportes do Desenvolvimento**. Assim enquanto no grupo de estatuto socio-económico baixo as crianças mais enérgicas obtinham também notas mais elevadas na sub-escala Suportes do Desenvolvimento, no grupo de estatuto socio-económico elevado verificava-se exactamente o oposto, ou seja, níveis de energia mais elevados estavam relacionados com notas mais baixas nesta sub-escala. Apesar de fracas, as correlações eram significativas, o que nos levou a considerar a hipótese de esta característica temperamental poder ter efeitos diferentes e diferentes significados em contextos sociais diferentes, conforme referimos no capítulo 3. A este respeito, Parke e Buriel (1998) consideram que um grau elevado de actividade da criança associado a um menor grau de responsividade e de conformidade, pode constituir um factor negativo no seu desenvolvimento, pelo impacto provável ao nível dos pais e das suas competências de parentalidade. Contudo, o efeito destas características não seria independente de factores do contexto social envolvente, podendo um mesmo padrão comportamental assumir significados muito diferentes em grupos socio-culturais diferentes (Laosa, 1981).

Em suma e no que respeita à Energia, consideramos que o seu papel como característica facilitadora do desenvolvimento não foi provado, sendo de admitir que o efeito desta dimensão temperamental no desenvolvimento da criança possa estar dependente do grau em que se manifesta, de outras características temperamentais da

criança a que se encontra associada e de factores relacionados com o contexto social envolvente.

O **índice compósito de nível socio-económico e cultural** não contribuiu para a explicação da variância dos resultados em nenhuma das provas incluídas neste estudo. Apesar de tradicionalmente o estatuto socio-económico ter vindo a ser relacionado com o desenvolvimento das crianças, particularmente no domínio cognitivo, os resultados deste estudo confirmam que, com relação aos domínios avaliados nas crianças, o seu efeito é menos poderoso do que a qualidade do ambiente familiar. Assim, apesar de constituírem duas variáveis correlacionadas entre si, parece evidente que existem diferenças naquilo que cada uma delas avalia, como sugerem Molfese e colaboradores (1993) que recorreram a um índice compósito de estatuto socio-económico praticamente idêntico ao utilizado neste estudo.

Os resultados obtidos confirmam as conclusões de outros estudos, entre os quais o de Luster e Dubow (1992), os quais verificaram que a nota HOME, obtida através de uma versão reduzida do inventário, contribuía de forma significativa para o prognóstico dos resultados no PPVT-R, explicando cerca de 21% da sua variância. Contudo, o nível socio-económico não contribuía para a explicação dos resultados na variável dependente. Os autores verificaram também que a percentagem de variância explicada variava consoante o grupo sociocultural considerado, sendo menor em crianças negras e em crianças de origem hispânica. Também Bradley e colaboradores (1989) constataram que adicionar informação relativa ao estatuto socio-económico a um modelo de regressão onde estavam já incluídas as notas HOME aumentava muito pouco a percentagem total de variância explicada nos resultados de QI obtidos por crianças de três anos de idade. A inversa, contudo, não era verdadeira.

Temos consciência de que o estatuto socio-económico é uma variável complexa e conforme referimos em páginas anteriores, nem sempre quer dizer a mesma coisa em diferentes estudos. A nossa opção, contudo, foi fundamentada na opinião de que um

indicador compósito é preferível a um indicador individual (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995), e nesse sentido tornámos explícitas as variáveis utilizadas no seu cálculo.

Com base no índice compósito e na sua distribuição na amostra deste estudo, constituímos três grupos de estatuto socio-económico distintos, onde foram evidentes as diferenças ao nível da qualidade do ambiente familiar, ao nível da nota total e sub-escalas. As análises intra-grupos revelaram diferentes padrões de correlações entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados nas crianças em cada um dos grupos, sendo evidente no grupo de estatuto socio-económico elevado, a inexistência de correlações entre as variáveis referidas, fenómeno a que contudo poderá não ser alheio o facto de esse grupo apresentar uma distribuição das notas HOME mais homogénea. O grupo de estatuto socio-económico baixo apresentava maior variabilidade ao nível das notas HOME.

Conforme referimos em parágrafos anteriores, a maior dispersão dos resultados de qualidade no grupo de estatuto socio-económico baixo indica que as notas obtidas pelas famílias apresentam alguma variabilidade, e este aspecto é tanto mais relevante quanto indicativo de que nem todas as famílias de estatuto socio-económico baixo se revelam incapazes de proporcionar condições de desenvolvimento adequadas. Os motivos pelos quais, famílias que se encontram em situação precária em termos sociais e económicos, conseguiriam mesmo assim proporcionar ambientes de qualidade média ou mesmo elevada às suas crianças, não são imediatamente evidentes. Contudo esta questão parece-nos particularmente pertinente em estudos sobre famílias e crianças em risco e sobre factores de resiliência ao nível do contexto familiar, onde é possível que o inventário HOME forneça um contributo relevante.

Apesar de ter sido excluído da equação de regressão para predição dos resultados nas crianças, os resultados levam-nos a crer que o estatuto socio-económico e cultural das famílias poderá, contudo, exercer um efeito directo no nível de qualidade do ambiente familiar, contribuindo para definir o nicho de desenvolvimento da criança.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho foi nossa preocupação abordar e compreender o sistema familiar como cenário básico de educação e desenvolvimento da criança. Com esse objectivo, aprofundamos as perspectivas teóricas que nos pareceram mais relevantes, nomeadamente as perspectivas ecológicas, transaccionais e contextuais do desenvolvimento humano.

Conscientes das complexidades inerentes a este estudo, quisemos não obstante aprofundar um instrumento que pudesse ajudar a compreender o ambiente familiar e o seu papel relevante no desenvolvimento e educação da criança, e foi nesse sentido que escolhemos o inventário HOME e que lhe dedicamos uma parte substancial do nosso esforço. O estudo exploratório que levamos a cabo no contexto da nossa amostra permitiu concluir pela validade do instrumento, e pelo seu interesse como forma de abordagem de um conceito complexo como é o da qualidade do ambiente familiar. Confirmaram-se por conseguinte, no contexto socio-cultural português e nas crianças de quatro e cinco anos, as evidências obtidas por estudos congêneres levados a cabo noutros países e a que fizemos ampla referência ao longo desta dissertação.

À medida que fomos tentando obter respostas para as questões que nos orientaram, muitas outras interrogações foram surgindo, interrogações essas que relevam da complexidade do objecto de estudo e da dimensão exploratória de que se revestiu este trabalho. Assim, mais do que verificar hipóteses, acreditamos, como Bronfenbrenner e Morris (1998), que a ciência tem também como função desenvolvê-las, e apontar novos caminhos com vista à explicação dos fenómenos em estudo.

Temos consciência que o desenvolvimento não se restringe aos domínios seleccionados. Temos também noção de que o conceito de ambiente familiar seleccionado é um de entre muitos possíveis, e que as variáveis estudadas não esgotam as inúmeras influências a que está sujeito o processo de desenvolvimento humano, nem permitem dar conta de toda a sua complexidade. Numa abordagem que se pretendeu exploratória, esperamos que as relações encontradas e as explicações propostas possam tão-somente contribuir para uma aproximação da forma como a qualidade do ambiente familiar se encontra associada a algumas variáveis de ordem demográfica, socio-económico-cultural e de configuração familiar que caracterizam os contextos de vida das nossas crianças, levantando novas pistas para a investigação neste domínio. Contudo, estamos certos de que a matriz ecológica que envolve a parentalidade, determina em última análise a forma como os pais pensam e agem e o papel que desempenham no desenvolvimento e na educação dos filhos. Esta interdependência face a outros elementos do contexto social mais vasto e a importância capital das funções que a família assegura no desenvolvimento das crianças reforçam a necessidade de intervenções cuidadosas e que tomem na devida conta o complexo sistema de forças envolvido.

O facto de termos adoptado como referência uma amostra de crianças com uma tão grande diversidade geográfica, valorizou certamente este estudo, tendo em conta os seus pressupostos ecológicos. Não obstante, tal facto contribuiu para a introdução de mais fontes de variabilidade e “ruído” nos resultados, o que implicou algumas dificuldades acrescidas e a necessidade de cuidados adicionais na interpretação dos resultados obtidos. Assim, seria importante que as conclusões e as pistas levantadas por este estudo permitissem contribuir para orientar estudos sectoriais, em amostras mais pequenas, em que o papel das variáveis em jogo pudesse ser devidamente apreciado, tendo como objectivo a compreensão dos processos implicados.

Como funciona a HOME em famílias rurais? Permitirão os conteúdos da escala discriminar entre ambientes mais e menos estimulantes, do ponto de vista da criança que vive em meio rural? Serão os ambientes rurais contextos ecológicos com configurações específicas, requerendo conseqüentemente um olhar diferente? Por outro lado, até que ponto as questões relacionadas com a qualidade não relevam de pontos de vista culturalmente relativos, que menosprezam factores relevantes da ecologia da criança?

Como referimos na introdução deste trabalho, a família é um sistema em constante mudança, quer em função das pressões internas, quer em função das pressões externas. Como qualquer outro sistema, tende a adaptar-se à configuração dos factores que actuam a um nível mais vasto. Como sistema que é, busca um equilíbrio, pelo que qualquer intervenção no contexto familiar deve respeitá-lo, e partir da realidade existente.

Seja qual for a configuração adoptada, a família desempenha funções insubstituíveis no desenvolvimento da criança e do ser humano em geral e acreditamos que continuará a ser esse contexto essencial à vida humana, capaz de proporcionar apoio e desafio, no seio do qual criamos as nossas *raízes* e as nossas *asas*. *Raízes* que nos proporcionam segurança, afecto e valor e que nos permitem partilhar uma herança cultural comum. *Asas* que fazem de cada um de nós um ser humano livre, pronto a fazer as suas opções e a assumir a sua própria individualidade.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behaviour Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Ambert, A. M. (1992). *The effect of children on parents*. New York: The Haworth Press.
- Auerbach, J., Lerner, Y., Barasch, M. & Palti, H. (1992). Maternal and environmental characteristics as predictors of child behaviour problems and cognitive competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 409-420.
- Bairrão, J. (1992). Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 5, 39-55.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, 3, 7-30.
- Bairrão, J. (1998). O que é qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In DEB/DGEB (Eds.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 41-88). Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar do Ministério da Educação.
- Bairrão, J., Leal, T., Lima, I., & Morgado, R. (1997). Educação pré-escolar. In DAPP/ME (Eds.), *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos, Vol. 2* (pp. 17-110). Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Barth, J. & Parke, R. O. (1993). Parent-child relationship influences on children's transition to school. *Merril-Palmer Quarterly*, 39, 173-195.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol. 7* (pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baumrind, D. (1975). The contributions of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*, 14, 12-37.

- Bee, H. L., Barnard, K. E., Eyres, S. J., Gray, C. A., Hammond, M. A., Spietz, A. L., Snyder, C. & Clark, B. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics, and mother-infant interaction. *Child Development*, 53, 1134-1156.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23.
- Belsky, J., Robins, E. & Gamble, W. (1984). The determinants of parental competence. Toward a contextual theory. In M. Lewis (Ed.), *Beyond the dyad*. New York: Plenum Press.
- Bloom, B. (1984). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley.
- Borges, M. I., Cruz, O., Macedo-Pinto, I. & Barbosa, M.A. (1990). *A qualidade de vida das crianças em idade pré-escolar portuguesas e espanholas nos contextos de socialização familiar e escolar*. Relatório final do projecto de investigação realizado no âmbito das Acções Integradas Luso-Espanholas. Policopiado.
- Bradley, R. H. (1990). *HOME Inventory. Annotated Bibliography*. Technical report. Little Rock, AK: University of Arkansas at Little Rock.
- Bradley, R. H. (1993). Children's home environments, health, behaviour, and intervention efforts: A review using the HOME inventory as a marker measure. *Genetic, Social and General Psychology Monographs, Vol. 119* (pp. 437-490).
- Bradley, R. H. (1995). Environment and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 2* (pp. 235-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bradley, R. H. (1999). The home environment. In S. Friedman & T. Wachs (Eds.), *Measuring environments across the life-span. Emerging methods and concepts*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1976). The relation of infants' home environments to mental test performance at 54 months: A follow-up study. *Child Development*, 47, 1172-1174.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1979). Home observation for measurement of the environment: a revision of the preschool scale. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 235-244.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1981). The HOME inventory: a validation of the preschool scale for black children. *Child Development*, 52, 708-710.

- Bradley, R. & Caldwell, B. (1984a). 174 children: a study of the relationship between home environment and cognitive development during the first 5 years. In Allen W. Gottfried (Ed.), *Home Environment and Early Cognitive Development. Longitudinal Research* (pp. 5-55). Orlando: Academic Press, Inc.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1984b). The HOME inventory and family demographics. *Developmental Psychology*, 20, 315-320.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1984c). The relation of infant's home environments to achievement test performance in first grade: A follow-up study. *Child Development*, 55, 803-809.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1987). Early environment and cognitive competence: the Little Rock Study. *Early Childhood Development and Care*, 27, 307-341.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1988). Using the HOME inventory to assess the family environment. *Pediatric Nursing*, 14, 97-102.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1995). Caregiving and the regulation of child growth and development: describing proximal aspects of the caregiving systems. *Developmental Review*, 15, 38-85.
- Bradley, R., Caldwell, B. & Rock, S. L. (1988). Home Environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Bradley, R., Caldwell, B., Rock, S. L., Hamrick, H. M. & Harris, P. (1988). Home observation for measurement of the environment: development of a home inventory for use with families having children 6 to 10 years old. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 58-71.
- Bradley, R., Caldwell, B., Rock, S. L., Ramey, C. T., Barnard, K. E., Gray, C., Hammond, M. A., Mitchell, S., Gottfried, A. W., Siegel, L. & Johnson, D. L. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: a collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25, 217-235.
- Bradley, R., Corwyn, R. F. (1999). Parenting. In L. Balter & C.S. Tamis-LeMonde (Eds.) *Child Psychology. A handbook of contemporary issues* (pp. 339-362). Philadelphia: Psychology Press.
- Bradley, R., Corwyn, R. F. & Whiteside-Mansell, L. (1996). Life at home: same time, different places – an examination of the HOME inventory in different cultures. *Early Development and Parenting*, 5, 251-269.

- Bradley, R. H., Mundfrom, D. J., Whiteside, L., Caldwell, B. M., Casey, P.H., Kirby, R. S., & Hansen, S. (1994). The demography of parenting: A re-examination of the association between HOME and income. *Nursing Research*, 43, 260-266.
- Bradley, R. H., Mundfrom, D. J., Whiteside, L., Casey, P.H., & Barrett, K. (1994). A factor analytic study of the infant-toddler and early childhood versions of the HOME Inventory administered to white, black, and Hispanic American parents of children born preterm. *Child Development*, 65, 880-888.
- Bradley, R. H., Whiteside, L., Caldwell, B., Casey, P. H., Kelleher, K., Pope, S., Swanson, M., Barrett, K. & Cross, D. (1993). Maternal IQ, the home environment, and child IQ in low birthweight, premature children. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 61-74.
- Bradley, R. H.; Whiteside, L., Mundfrom, D. J., Blevins-Knabe, B., Casey, P.H., Caldwell, B. M., Kelleher, K., Pope, S. & Barrett, K. (1995). Home environment and adaptive social behaviour among premature, low birth weight children: alternative models of environmental action. *Journal of Pediatric Psychology*, 20, 347-362.
- Bradley, R. H., Whiteside, L., Mundfrom, D. J., Casey, P.H., Caldwell, B., & Barrett, K. (1994). Impact of the Infant Health and Development Program (IHDP) on the home environments of infants born prematurely and with low-birthweight. *Journal of Educational Psychology*, 86, 531-541.
- Bradley, R. H., Whiteside, L., Mundfrom, D. J., Casey, P. H., Kelleher, K. & Pope, S. (1994). Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low-birthweight, premature children living in poverty. *Child Development*, 65, 346-360.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms. Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp.25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development: Revised formulation and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1995a). The bioecological model from a life course perspective: reflections of a participant observer. In Phyllis Moen, Glen H. Elder & Kurt Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of*

- human development* (pp. 599-618). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1995b). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In Phyllis Moen, Glen H. Elder & Kurt Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association
- Bronfenbrenner, U., Ceci, S. J. (1993). Heredity, environment, and the question "how" – A first approximation. In R. Plomin & G. E. McClearn (Eds.), *Nature, nurture and psychology* (pp. 313-324). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983) The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & Richard M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1* (pp. 993-1027). New York: John Wiley.
- Burchinal, M. R. & Caskie, G. I. L. (2001). Maternal employment, child care and cognitive outcomes. In E. Grigorenko & R. Sternberg (Eds.), *Family environment and intellectual functioning: A life-span perspective* (pp. 119-135). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley-Interscience.
- Buss, A. H. , & Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Ass., Publ.
- Caldwell, B., & Bradley, R. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment* (revised edition). Little Rock, A.: University of Arkansas at Little Rock.
- Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Church, A. T. & Katigbak, M. S. (1991). Home environment, nutritional status and maternal intelligence as determinants of intellectual development in rural Philippine preschool children. *Intelligence*, 15, 49-78.
- Chynn, E. W., Garrod, A., Demick, J. & Devos, E. (1991). Correlations among field dependence-independence, sex, sex-role stereotype, and age of preschoolers. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 747-756.

- Coll, C. G., Hoffman, J., & Oh, N. (1987). The social ecology and early parenting of caucasian adolescent mothers. *Child Development*, 58, 955-963.
- Crockenberg, S. (2003). Rescuing the baby from the bathwater: How gender and temperament (may) influence how child care affects child development. *Child Development*, 74, 1034-1038.
- Cruz, O. (1996). *O auto-controlo nas crianças de 5 anos. Relação com as ideias teóricas e com as respostas às situações disciplinares das mães*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 489-496.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994) Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- Deutsch, F.M.; Lussier, J. B.; & Servis, L. J. (1993). Husbands at home: Predictors of paternal participation in childcare and housework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1154-1166.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P.K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.
- Dunn, L. M. (1986). *Test de vocabulario imagenes Peabody - Adaptación española*. Madrid: MEPSA (Traducción de Santiago Pereda).
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *PPVT - Peabody Picture Vocabulary Test - Revised. Manual for Forms L and M*. Circle Pines: American Guidance Service.
- East, P. L., & Rook, K. S. (1992). Compensatory patterns of support among children's peer relationships: A test using school friends, nonschool friends, and siblings. *Developmental Psychology*, 28, 163-172.
- ECCE-Study Group (1997). *European child care and education study. Cross national analysis of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Final report for work package #1 submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.
- Erel, O., & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.

- Fiese, B. H. (2001). Family matters. In R. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *Environmental effects on cognitive abilities* (pp. 39-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fiese, B. H. (1997). Family context in pediatric psychology from a transactional perspective: family rituals and stories as examples. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 183-196.
- Fiese, B. H., Hooker, K. A., Kotary, L., Schwagler, J., & Rimmer, M. (1995). Family stories in the early stages of parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 763-70.
- Fiese, B. H. & Marjinsky, A.T. (1999). Dinnertime stories: connecting family practices with relationship beliefs and child adjustment. In B. Fiese, A. Sameroff, H. Grotevant, F. Wamboldt, S. Dickstein & D. I. Fravel (Eds.), *The stories that families tell: narrative coherence, narrative interaction, and relationship beliefs*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol.64 (2), serial n° 257.
- Fiese, B., & Sameroff, A. (1999). The family narrative consortium: a multidimensional approach to narratives. In B. Fiese, A. Sameroff, H. Grotevant, F. Wamboldt, S. Dickstein & D. I. Fravel (Eds.), *The stories that families tell: narrative coherence, narrative interaction, and relationship beliefs*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol.64 (2), serial n° 257.
- Fiese, B., & Skillman, G. (2000). Gender differences in family stories: moderating influence of parent gender role and child gender. *Sex Roles*, 43, 267-283).
- Fontaine, A. M. (1986). Práticas educativas de mães portuguesas. Diferenças em função do nível socioeconómico e da zona de residência da família. *Análise Social*, 21, 795-811.
- Garbarino, J., & Abramowitz, R.H. (1992a). The family as a social system. In J. Garbarino, R. Abramowitz et al., (Eds.), *Children and families in the social environment* (pp. 71-98). New York: Aldine.
- Garbarino, J., & Abramowitz, R.H. (1992b). The ecology of human development. In J. Garbarino, R. Abramowitz et al., (Eds.), *Children and families in the social environment* (pp. 11-33). New York: Aldine.
- Garbarino, J., Galambos, N., Plantz, M., & Kostelny, K. (1992). The territory of childhood. In J. Garbarino, R. Abramowitz..et al (Eds.), *Children and families in the social environment* (pp. 202-270). New York: Aldine.
- Garbarino, J., Kostelny, K., & Barry, F. (1997). Value transmission in an ecological context: the high-risk neighborhood. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski (Eds.),

-
- Parenting and Children's Internalization of Values* (pp. 307-332). New York: Wiley.
- Garrett, P., Ng'andu, N. & Ferron, J. (1994). Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development*, 65, 331-345.
- Gottfried, A. W., & Gottfried, A. E. (1984). Home environment and cognitive development in young children of middle-socioeconomic status families. In A. Gottfried (Ed.), *Home environment and early cognitive development* (pp. 57-115). Orlando, FL: Academic Press.
- Gottfried, A. E., Gottfried, A., & Bathurst, K. (1995). Maternal and dual-earner employment status and parenting. In Marc H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol 2* (pp. 135-208). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gottlieb, G.; Wahlsten, D. & Lickliter, R. (1998). The significance of biology for human development: a developmental psychobiological systems view. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1* (pp.233-274). New York: John Wiley.
- Grigorenko, E. L. (2001). Arguing for the concept of developmental niche. In E. L. Grigorenko & R. Sternberg (Eds.), *Family environment and intellectual functioning: a life-span perspective* (pp. 23-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 101, 267-290.
- Grych, J. H., Harold, G. T. & Miles, C. J. (2003). A prospective investigation of appraisals as mediators of the link between interparental conflict and child adjustment. *Child Development*, 74, 1176-1193.
- Hareven, T. (1985). Historical changes in the family and the life course: implications for child development. In A. B. Smuts & J. W. Hagen (Eds.), *History and research in child development*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 50, serial n° 211.
- Harkness, S., & Super, C. (1995). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol.2* (pp. 211-234). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Henderson, R. W. (1981). Home environment and intellectual performance. In Ronald W. Henderson (Ed.), *Parent-child Interaction. Theory, Research and Prospects*. London: Academic Press Inc.

-
- Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socio-Economic Status and Parenting. In Marc H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol 2* (pp. 161-188). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Homel, R., Burns, A., & Goodnow, J. (1987). Parental social networks and child development. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 159-177.
- Hunt, J. McV. (1961). *Intelligence and experience*. N.Y.: Ronald Press.
- Huston, A. C., McLoyd, V. C., Coll, C. G. (1994). Children and poverty: issues in contemporary research. *Child Development*, 65, 275-282.
- Kagan, J. (1998). Biology and the child. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3* (pp.177-235). N.Y.: Wiley.
- Katz, L.; Crahay, M.; Tietze, W.; Wolf, R.; Rossbach, H-G. & Indrasute, C. (1984). *Preprimary Project. International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Ypsilanti, MI: High Scope Educational Research Foundation. (Policopiado).
- Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviours. *Developmental Psychology*, 29, 940-950.
- Kelley, M. L., Sanchez-Hucies, J., & Walker, R. (1993). Correlates of disciplinary practices in working- to middle-class African-American mothers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 252-264.
- Kinderman, T., & Vaalsiner, J. (1995). Individual development, changing contexts and the co.construction of person-context relations in human development. In T. Kinderman & J. Valsiner (Eds.), *Development of person-context relations* (pp. 1-9). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
- Klein, P. (1991). Improving the quality of parental interaction with very low birth weight children: A longitudinal study using mediated learning experience model. *Infant Mental Health Journal*, 12, 321-337.
- Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325-347.
- Krauss, M. W. (2000). Family Assessment within early intervention programs. In J. P. Schonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 290-308). Cambridge: Cambridge University Press

- Kuczynski, L. & Grusec, J. E. (1997). Future directions for a theory of parental socialization. In Grusec, J.E. & Kuczynski, L. (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 399- 414). New York: Wiley.
- Lamb, M. E., Hwang, C.-P., Bookstein, F.L., Broberg, A., Hult, G., & Frodi, M. (1988). Determinants of social competence in Swedish preschoolers. *Developmental Psychology*, 24, 58-70.
- Laosa, L. M. (1981). Maternal behaviour: sociocultural diversity in modes of family interaction. In R. W. Henderson (Ed.), *Parent-Child Interaction. Theory, Research, and Prospects*. New York: Academic Press.
- Leal, T. (2002). *Interações educativas na família e no jardim de infância*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Lerner, J. V. (1993). The influence of child temperamental characteristics on parent behaviours. In Tom Luster & Lynn Okagaki (Eds.), *Parenting. An ecological perspective* (pp. 101-120). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Lerner, R. M. (1982). Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review*, 2, 342-370.
- Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development*. New York: Random House.
- Lerner, R. M. (1987). The concept of plasticity in development. In J. Gallagher & C. Ramey (Eds.), *The malleability of children* (pp. 3-14). Baltimore: Paul Brookes Publ. Co.
- Lerner, R. M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: a developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27-32.
- Lerner, R. M. (1995). Developing individuals within changing contexts: Implications of developmental contextualism for human development research, policy and programs. In T. Kinderman & J. Valsiner (Eds.), *Development of person-context relations* (pp. 13-37). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
- Lerner, R. M. (1996). Relative plasticity, integration, temporality and diversity in human development: a developmental contextual perspective about theory, process and method. *Developmental Psychology*, 32, 781-786.
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: contemporary perspectives. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1* (pp. 1-24). N.Y.: Wiley.

- Lerner, R. M., Castelino, D. R., Terry, P. A., Villarruel, F. A. & McKinney, M. H. (1995). Developmental contextual perspective on parenting, In Marc H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol 2* (pp. 285-309). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Lerner, R. M. & Lerner, J. (1987). Children in their contexts: A goodness of fit model. In J. B. Lancaster, J. Altmann, A. S. Rossi & L. R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the life-span: Biosocial dimensions* (pp.377-404). Chicago: Aldine.
- Levine, R. A., & White, M. (1987). Parenthood in social transformation. In Jane B. Lancaster, Jeanne Altmann, Alice S. Rossi, Lonnie R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the life span. Biosocial dimensions*. Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter.
- Lima, Isabel M. P. A. (1986). Formas de avaliação e intervenção precoce: Uma introdução ao estudo das crianças em risco educacional. Porto: FPCEUP (policopiado)
- Lotas, M., Penticuff, J., Medoff-Cooper, B., Brooten, D., & Brown, L. (1992). The HOME scale: the influence of socio-economic status on the evaluation of the home environment. *Nursing Research*, 41, 338-341.
- Lozoff, B., Park, A. M., Radan, A. E., & Wolf, A. W. (1995). Using the HOME inventory with infants in Costa Rica. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 277-295.
- Luster, T., & Dubow, E. (1992). Home environment and maternal intelligence as predictors of verbal intelligence: a comparison of preschool and school-age children. *Merril Palmer Quarterly*, 38, 151-175.
- Luster, T., & Okagaki, Lynn (1993). Multiple influences on parenting: ecological and life-course perspectives. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.), *Parenting: an ecological perspective* (pp. 227-250). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 4* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Magnusson, D., & Stattin, H. (1998). Person-context interaction theories. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1* (pp. 685-759). New York: John Wiley and Sons
- McBride, B. A., & Mills, G. (1993). A comparison of mother and father involvement with their preschool age children. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 457-477.

-
- McCarthy, D. (1972). *McCarthy Scales of Children's Abilities*. New York: Psychological Corporation.
- McLoyd, V. C. (1998) Children in poverty: development, public policy and practice. In William Damon & Richard Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 4* (pp.135-208). New York: John Wiley & Sons.
- Menaghan, E., & Parcel, T. L. (1991). Determining children's home environments: the impact of maternal characteristics and current occupational and family conditions. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 417-431.
- Molfese, V. J., Helwig, S., & Holcomb, L. (1993). Standardized assessments of verbal intelligence in 3-year-old children: A comparison of biomedical and psychoeducational data in a longitudinal sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 11, 56-66.
- Morgan, G. A., Griego, O. V., & Gloeckner, G. W. (2001). *SPSS for Windows: An introduction to use and interpretation in research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mundfrom, D. J., Bradley, R. H. & Whiteside, L. (1993) A factor analytic study of the infant-toddler and early childhood versions of the HOME inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 479-489.
- Noll, R., Zucker, R. A., Fitzgerald, H. E., & Curtis, W. J. (1992). Cognitive and motoric functioning of sons of alcoholic fathers and controls: the early childhood years. *Developmental Psychology*, 28, 665-675.
- Norusis, M. J. (1993). *SPSS Professional Statistics. Release 6.0*. Chicago: SPSS Inc.
- OCDE (2001). *Starting strong: Early childhood education and care. Education and skills*. Relatório do estudo comparativo internacional. Paris: OCDE
- Oliveri, M. E., & Reiss, D. (1987). Social networks of family members: Distinctive roles of mothers and fathers. *Sex Roles*, 17, 719-736.
- Palacio-Quintin, E. & Jourdan-Ionescu, C. (1991). Les enfants de quatre ans: la mesure du Home et du QI en fonction du niveau socio-economique et culturel. *Enfance*, 45, 99-110.
- Palacio-Quintin, E. & Terrisse, B. (1997). L'environnement familial et le développement de l'enfant d'âge préscolaire. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. 1, 71-82.

- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos. Un estudio sobre la realidad andaluza*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.
- Palacios, J., Hidalgo, M. V., & Moreno, M. C. (1998). Familia y vida cotidiana. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 71-89). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. & Lera, M.-J. (1991). Observation of Activities in Preschools. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 139-150.
- Palacios, J., Lera, M.-J., & Moreno, M. C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia Y Aprendizaje*, 66, 71-85.
- Palacios, J. & Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. In M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 10)*. Buckingham: Open University Press.
- Parke, R. D. & Buriel, R. (1998). Socialization in context of the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3* (pp. 463-552). New York: John Wiley and Sons.
- Parks, P. L. & Bradley, R. H. (1991). The interaction of home environment features and their relation to infant competence. *Infant Mental Health Journal*, 12, 3-16.
- Pereira, I. M. R. (1998). *Interações educadora-criança e temperamento: Um estudo exploratório sobre os efeitos do nível de actividade nos comportamentos interactivos educadora-criança*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto e M. J. Sarmento (Eds.), *As crianças. Contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Plomin, R., Reiss, D., Hetherington, M., & Howe, G. (1994). Nature and nurture: genetic contributions to measures of the family environment. *Developmental Psychology*, 30, 32-43.
- Pollitt, E. (1994). Poverty and child development: relevance of research in developing countries to the United States. *Child Development*, 65, 283-295.

- Prost, A. (1991). Fronteiras e espaços do privado. In P. Ariès & G. Duby (Eds.), *História da Vida Privada, Vol. 5* (pp.13-113). Porto: Círculo de Leitores.
- Reis, J. S., & Hertz, E. J. (1987). Correlates of adolescent parenting. *Adolescence*, 22, 599-609.
- Rende, R., & Plomin, R. (1993). Families at risk for psychopathology: who becomes affected and why? *Developmental Psychopathology*, 5, 529-540.
- Reynolds, A. (1994). Effects of a preschool plus follow-on intervention for children at risk. *Developmental Psychology*, 30, 787-804.
- Richter, L. M. & Grieve, K. W. (1991). Home environment and cognitive development of black infants in impoverished South African families. *Infant Mental Health Journal*, 12, 88-102.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3* (pp. 105-176). New York: John Wiley & Sons.
- Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp.45-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M. J. & Acuna, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 261-276). Madrid: Alianza Editorial.
- Rossi, A. S. (1987). Parenthood in transition: from lineage to child to self-orientation. In J. B. Lancaster, J. Altmann, A. S. Rossi, L. R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the life span. Biosocial dimensions*. (pp. 31-81). Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. In P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology, Vol. I* (pp. 237-294). New York: Wiley.
- Sameroff, A. J (1994) Developmental systems and family functioning. In R. Parke & S. G. Kellam (Eds.) *Exploring family relationships with other social contexts*. (pp. 199-244). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publ.
- Sameroff, A.J. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Manual of developmental psychopathology, Vol. 1* (pp. 659-95). New York: Wiley.

-
- Sameroff, A.J., Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research, Vol. 4* (pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In J. P. Schonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. (pp. 119-149). New York: Cambridge University Press
- Sameroff, A. & Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation: the developmental ecology of early intervention. In J. P. Schonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sampson, R. J. & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development*, 65, 523-540.
- Sanson, A. V., Smart, D. F., Prior, M., Oberklaid, F., & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from age 3 to 7 years: Age, sex and sociodemographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 233-252.
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997) As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto e M. J. Sarmiento (Eds.) *As crianças. contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança - U.M.
- Scarr, S. (1988). How genotypes and environments combine: development and individual differences. In N. Bolger, A. Caspi et al., (Eds.) *Persons in context. Developmental processes* (pp. 217-244). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments. A theory of genotype-environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schmitz, S., Fulker, D. W., Plomin, R., Zahn-Waxler, C., Emde, R. N. & DeFries, J. (1999). Temperament and problem behaviour during early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 333-355.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behaviour Scales*. Survey Form Manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

- Stevens, J. H. Jr., & Bakeman, R. (1985). A factor analytic study of the HOME scale for infants. *Developmental Psychology*, 21, 1196-1203.
- Stevens, J. H. Jr., Hough, R.A., & Nurss, J.R. (1993). The influence of parents on children's development and education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children*. New York: MacMillan Publ. Co.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 545-569.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Tietze, W., & Rossbach, H. G. (1984). *A conceptual framework for the analysis of socialization environments*. Comunicação apresentada na "Inaugural European Conference of the International Society for the Study of Behavioural Development", Groningen, Alemanha.
- Torres, A. C., & Silva, F. V. (1998). Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres. *Sociologia – Problemas e Práticas*. 28, 9-45.
- Vasconcelos, T., D'Orey, I., Homem, L. F. & Cabral, M. (2002). *Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Yeates, K. O.; MacPhee, D.; Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1983). Maternal IQ and home environment as determinants of early childhood competence: a developmental analysis. *Developmental Psychology*, 19, 731-739.
- Zill, N., & Peterson, J.L. (1982). Learning to do things without help. In Luis M. Laosa and Irving E. Sigel (Eds.), *Families as Learning Environments for Children* (pp. 343-374). New York: Plenum Press.

ANEXOS

ANEXO 1

O Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados para Crianças em Idade Pré-escolar

Enquadramento e objectivos gerais.

O Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados para Crianças em Idade Pré-escolar, partiu da iniciativa de um grupo de investigadores europeus que desde 1985 desenvolveram trabalhos e investigações conjuntas neste domínio. Iniciado em 1992 e terminado em 1995, teve como finalidade estudar a diversidade e a qualidade das experiências educativas das crianças dos 3 aos 6 anos em contextos familiares e jardim de infância, bem como o impacto a curto e a longo prazo de tais experiências na qualidade de vida das famílias e no desenvolvimento das crianças (ECCE-Study Group, 1997).

Abordando a diversidade de contextos de socialização infantil e seus efeitos nas crianças nos países da União Europeia participantes (Alemanha, Austria Espanha, Portugal) o ECCE pretendeu prestar um contributo original proveniente da sua faceta multicultural, já que englobou países com realidades económicas, geográficas, socio-culturais e políticas bem diversas (ECCE-Study Group, 1997). Os seus objectivos foram, em linhas gerais:

- Descrever a natureza e a diversidade dos contextos formais para crianças em idade pré-escolar nos países participantes.
- Caracterizar dimensões contextuais (políticas, culturais, organizacionais, etc.) que afectam o funcionamento e a qualidade dos serviços oferecidos por esses contextos
- Descrever expectativas e metas de pais e professores relativamente aos programas e ao desenvolvimento das crianças

- Avaliar o efeito de tais programas no desenvolvimento das crianças e funcionamento das famílias

Embora sucintamente referidos, os objectivos acima enunciados permitem apreciar a complexidade do ECCE e as suas possibilidades em termos heurísticos. A sua dimensão transnacional possibilitou comparações entre países, alguns com realidades culturais bem distintas, bem como o aprofundamento do panorama específico a cada país. As conclusões versaram questões relacionadas com a qualidade dos contextos de vida da criança, nomeadamente o jardim de infância e a família, tanto intra como entre países, e uma análise aprofundada do impacto no desenvolvimento das crianças das dimensões avaliadas nos contextos formais e informais, encontrando-se referidas no relatório elaborado pela equipa participante¹.

A perspectiva orientadora do ECCE foi essencialmente ecológica, tendo por base um modelo contexto-pessoa-processo tal como foi definido por Bronfenbrenner (1979). O ambiente foi operacionalizado em grupos de variáveis actuando a diferentes níveis relativamente à criança, de acordo com o esquema apresentado na página seguinte.

¹ No âmbito do presente trabalho, não se justifica a apresentação de mais informação, que poderá no entanto ser obtida nos documentos elaborados pela equipa de investigadores.



Figura 1 - Variáveis com impacto no desenvolvimento, segundo o grau de proximidade com a criança (adaptado de Katz, Crahay, Tietze & Wolf, 1984).

Os contexto de socialização, ou microcontextos, são unidades relativamente estáveis do ambiente imediato da criança, onde ocorre o seu processo de socialização. Qualquer contexto, formal ou informal, está associado a um local específico, possuindo

ainda falar-se numa dimensão organizacional, legal, funcional e económica, que transcende mas simultâneamente enquadra e matiza os referidos contextos de socialização, exercendo sobre eles um efeito determinante. O desenvolvimento da criança resulta da interacção entre a criança e estas dimensões contextuais.

O esquema da Figura 1 apresenta um modelo conceptual com cinco níveis de variáveis, desde as mais afastadas, às que influenciam mais directamente o desenvolvimento. Assim, a um nível distal relativamente à criança, estão os antecedentes demográficos, que representam características da comunidade mais vasta onde se insere o microcontexto. Seguem-se os antecedentes pessoais e familiares, que incluem, entre outras variáveis, e dependendo do tipo de contexto, a estrutura familiar, o nível escolar e profissional dos pais, o tipo de formação das educadoras. O nível seguinte contém as variáveis de estrutura, que definem características físicas dos contextos de socialização (como por exemplo o espaço disponível para as crianças, idade do grupo, etc) e as variáveis de processo, relativas às interacções entre as crianças e as pessoas que frequentam os contextos. Presume-se que as variáveis de estrutura e as de processo se influenciam mutuamente, e que são dependentes da acção dos antecedentes demográficos e pessoais/familiares. Finalmente, o modelo inclui ainda as variáveis do estatuto desenvolvimental da criança, consideradas como o produto da interacção entre o processo de socialização e as características da criança.

De acordo com o modelo conceptual apresentado, o ECCE foi planeado de forma a permitir a avaliação das características da criança, dos seus contextos principais de vida e das transações que entre eles se estabelecem, sendo obtida informação em quatro grupos de variáveis:

- Variáveis relativas aos antecedentes demográficos e pessoais/familiares, caracterizadoras dos contextos familiares e formais, como por exemplo o nível de formação das educadoras, o nível de escolarização dos pais, etc.
- Variáveis estruturais, relativas à dimensão espaço-material, que reflectem condições estáveis dos contextos, tais como espaços disponíveis, tipo de materiais, rácios adulto/criança, etc. (Tietze & Rossbach, 1984; Bairráo, 1998).
- Variáveis de processo, relacionadas com actividades desenvolvidas pelas pessoas e interacções ocorridas nos contextos de socialização (Ecce-Study Group, 1997; Bairráo, 1998).
- Variáveis de estatuto desenvolvimental da criança, como o nível de vocabulário ou o comportamento adaptativo (Bairráo, 1992).

Alguns pormenores sobre a metodologia, amostra e instrumentos utilizados no ECCE serão fornecidos nas páginas seguintes.

Caracterização da amostra portuguesa

A amostra nacional do ECCE foi seleccionada em duas regiões do país, Norte (Porto) e Sul (Lisboa), considerando em cada uma delas uma zona metropolitana e uma zona não metropolitana. As zonas metropolitanas de Porto e Lisboa representam áreas mais desenvolvidas, urbanizadas e industrializadas. As zonas não-metropolitanas, embora não representem as regiões do interior do país, geograficamente mais isoladas, são no entanto distintas das zonas metropolitanas em termos da densidade populacional, que é sensivelmente menor, apresentando uma proporção maior da população activa no sector terciário, e níveis baixos de industrialização. A denominação zona metropolitana corresponde basicamente às unidades administrativas Grande Porto e Grande Lisboa (NUTs Tipo III). Foram ainda seleccionadas duas unidades adicionais, pertencentes aos distritos de Porto e Lisboa mas não às NUTS Grande Porto/Grande Lisboa, e que foram

incluídas nas zonas metropolitanas de modo a dar mais coerência à sua definição. Estas unidades adicionais no Norte e no Sul foram respectivamente, o concelho de Santo Tirso (pertencente à NUT Ave) e o concelho de Azambuja (pertencente à NUT Lezíria do Tejo). As zonas não-metropolitanas eram contíguas à metropolitanas, sendo uma a região NUT Tâmega (Norte) e outra a NUT Oeste (Sul).

a) Constituição da amostra de jardins de infância

Foram incluídos na amostra três tipos de jardins de infância:

- *Jardins de infância oficiais* - possuem alvará do Ministério da Educação, o qual é também responsável pela colocação das educadoras e do pessoal auxiliar. As despesas são suportadas essencialmente pelo Ministério e pelas autarquias, não pagando os pais qualquer propina.

- *Jardins de infância particulares sem fins lucrativos*- obtêm alvará do Ministério do Emprego e Segurança Social, sendo a instituição que os alberga quem financia as instalações, o equipamento, o material e o pessoal. O ministério atribui um subsídio por criança, consoante o estatuto socio-económico das famílias. Os pais pagam uma mensalidade numa escala proporcional dependente do rendimento per capita.

- *Jardins de infância particulares com fins lucrativos*- podem ter alvará do Ministério da Educação ou do Ministério do Emprego e Segurança Social. Não lhes é atribuído nenhum subsídio excepto em circunstâncias especiais, cabendo aos pais pagar uma mensalidade estipulada pelo jardim, o qual contrata o seu próprio pessoal e financia instalações e material.

Estando determinadas as regiões e as zonas a incluir na amostra, o passo seguinte consistiu na contagem do número de jardins de infância de cada tipo nos quatro níveis criados pelo cruzamento da zona e da região.

Os jardins foram escolhidos aleatoriamente a partir das listagens oficiais para cada um dos três tipos de jardins situados nas regiões e zonas pretendidas.

Embora o número de jardins de infância dos três tipos considerado não fosse constante nos quatro níveis, considerações de vária ordem entre as quais a necessidade de reduzir os custos levaram a que fossem seleccionados 11 jardins por célula, nas células em que o número era superior a 50. Sendo assim, verificou-se que nas zonas metropolitanas a amostra incluiu 11 jardins de infância de cada um dos tipos considerados, enquanto que nas zonas não-metropolitanas apenas o número de jardins de infância oficiais se enquadrava nos critérios estipulados para selecção. Por este facto, o número de jardins (e conseqüentemente de crianças) situados em zonas metropolitanas incluídos na amostra do ECCE corresponde sensivelmente ao triplo dos localizados em zonas não-metropolitanas.

A amostra foi constituída por 88 jardins de infância, dos quais 44 oficiais (11 por cada região e zona), 22 particulares sem fins lucrativos e 22 particulares com fins lucrativos (estes localizados apenas nas zonas metropolitanas das duas regiões, de acordo com o que foi exposto no parágrafo acima).

Todos os jardins seleccionados foram contactados através de uma carta com informações acerca do estudo, solicitando a sua participação. Numa segunda fase, os jardins foram contactados telefonicamente para indagar da sua disponibilidade em colaborar. Quando algum dos jardins seleccionados optava por não participar, era feita uma nova selecção e um novo contacto, prosseguindo-se com este método até obter o número de jardins pretendido.

Em cada um dos jardins, foram seleccionadas aleatoriamente quatro crianças, totalizando 345. Adicionalmente, foram seleccionadas 79 crianças que não frequentavam jardim de infância, pelo que o grupo final ficou constituído por 424 crianças.

b) Selecção das crianças em jardim

Em cada jardim de infância foram seleccionadas quatro crianças cuja idade a 30 de Setembro se situasse entre os 3 anos e 9 meses e os 4 anos e 3 meses. Nos casos em que o grupo-alvo não possuísse um número de crianças suficiente dentro do período pretendido, foram aceites crianças nascidas no ano de 1989, dando-se preferência às mais novas. As quatro crianças eram seleccionadas aleatoriamente dentro do grupo/sala que tivesse o maior número de crianças com a idade pretendida, sendo o processo de selecção estratificado por forma a assegurar um igual número de rapazes e raparigas e igual número de crianças de nível económico baixo e médio/alto. Obteve-se um total de 345 crianças e respectivas famílias

c) Selecção das crianças que não frequentavam jardim de infância

Este grupo de crianças foi seleccionado nas mesmas freguesias em que se localizavam os jardins de infância e com os mesmos critérios no que se refere a idade, sendo condição de selecção o facto de não frequentarem qualquer contexto extra-familiar. Estava inicialmente previsto seleccionar uma criança por cada jardim de infância nas zonas metropolitanas e duas por cada jardim nas zonas não-metropolitanas: Contudo, em algumas freguesias não foi possível encontrar crianças suficientes para satisfazer esta regra, sendo necessário recorrer a freguesias vizinhas. As dificuldades encontradas para obedecer a estes três primeiros critérios tornaram impossível aplicar os

critérios adicionais relativos ao sexo e nível sócio-económico, pelo que o grupo obtido totalizou apenas 79.

d) Amostra obtida

De acordo com os procedimentos descritos, foram seleccionadas 424 crianças, das quais 345 frequentavam jardim de infância e 79 estavam em casa, número que foi reduzido para 407, por faltar informação relativamente a 17 crianças.

A faixa etária escolhida para este estudo foi a dos 4-5 anos. Neste período etário encontramos, mais do que em crianças mais novas, uma maior diversidade de contextos alternativos, sendo simultaneamente possível encontrar crianças cujo processo de desenvolvimento ocorre apenas no seio da família.

O quadro 1 dá uma ideia da distribuição da amostra global de crianças por região, por zona e ainda por tipo de contexto frequentado.

Quadro 1: Distribuição da amostra por região, por zona e por tipo de contexto frequentado

		Em Jardim	Em casa	TOTAL
Região Sul	ZM - Grande Lisboa	121 (69)	13 (8)	134 (77)
	ZNM/ Sul	41 (27)	9 (3)	50 (30)
Região Norte	ZM - Grande Porto	128 (62)	33 (16)	159 (78)
	ZNM /Norte	41 (21)	23 (9)	64 (30)
	TOTAL	331 (179)	76 (36)	407 (215)

ZM – Zona metropolitana

ZNM – Zona não-metropolitana

No quadro 1 pode ver-se a distribuição da amostra do ECCE por zona e por região. O quadro contém informação relativa à amostra do presente estudo nas mesmas variáveis.

Como pode verificar-se pela leitura do quadro 1, a distribuição das crianças da amostra utilizada no ECCE por região do país é relativamente homogénea, encontrando-se 54.3% do Norte e 45.7% no Sul. A distribuição por zona apresenta um desequilíbrio idêntico em ambas as regiões, com maior incidência nas zonas metropolitanas, sendo 72% das crianças de zona metropolitana e 28% de zonas não metropolitanas.

e) Momentos de recolha de dados

A passagem dos instrumentos nos diferentes contextos foi efectuada em três momentos distintos ao longo do ano lectivo de 1993-94.

O primeiro momento decorreu no Norte entre Novembro de 1993 e Janeiro de 1994, sendo 90% dos dados recolhidos até Dezembro de 1993. Em Lisboa esta fase decorreu entre Dezembro de 1993 e Março de 1994, tendo 90% das entrevistas sido realizadas entre Janeiro e Fevereiro de 1994. Durante este período foi recolhida a quase totalidade da informação acerca das características estruturais dos jardins de infância e das famílias. Dado o atraso verificado, foi necessário proceder a alguns ajustes. Neste primeiro momento foi recolhida a quase totalidade da informação acerca das características estruturais nos jardins e nas famílias..

O segundo e terceiro momentos de recolha de dados decorreram em simultâneo nas duas cidades em Março/Abril de 1994 e Junho/Julho de 1994, respectivamente. A avaliação centrada na qualidade realizou-se no segundo momento. A avaliação das crianças foi realizada essencialmente na primeiro e terceiro momentos.

O atrito foi baixo do primeiro para o segundo momento (0% para os jardins de infância e 3% para as famílias). O atrito foi maior no terceiro momento, pois dificuldades financeiras tornaram necessário diminuir o número de entrevistadores, o que atrasou e em certos casos inviabilizou o processo de recolha de dados.

f) Instrumentos utilizados

Dado o largo espectro dos objectivos do ECCE, foi extensa a panóplia de instrumentos utilizados, que se dividiram em três grandes grupos consoante o alvo visado: a família, a criança e os jardins de infância.

A figura 2 apresenta resumidamente a totalidade dos instrumentos utilizados pelos vários países participantes no ECCE, seguindo-se uma descrição sumária de cada um.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO ECCE		
JARDIM DE INFÂNCIA	FAMÍLIA	CRIANÇA
a) QSC – Questionário de avaliação das características estruturais do Jardim de Infância.	a) QF – Questionário à família	a) Escala de competência social
b) OAP – Observação de actividades pré-escolares	b) Home Observation for Measurement of the Environment (HOME)	b) Representações dos pais e educadores
c) CIS - Caregiver Interaction Scale	c) Rotinas diárias	c) Questionário de actividades em casa
d) ECERS - Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil		d) EVCA - Escala Vineland de Comportamento Adaptativo
		e) Escala de Temperamento EAS para Pais
		f) PPVT-R- Peabody Picture Vocabulary Test- Revised

Figura 2 – Instrumentos utilizados no ECCE.

Os instrumentos utilizados no ECCE para avaliação dos **jardins de infância** foram:

QSC – *Questionário de avaliação das características estruturais do Jardim de Infância*. Elaborado especialmente para o projecto ECCE com base em indicadores relevantes da qualidade, tem como objectivo caracterizar o jardim quanto aos seus aspectos estruturais, de organização e funcionamento.

OAP – *Observação de actividades pré-escolares* – Trata-se de uma grelha de observação baseada num instrumento desenvolvido por Palacios e Lera (1991) cujo objectivo é descrever as experiências educativas das crianças no jardim de infância, incidindo no papel do adulto e nas actividades que ocorrem na sala do grupo alvo.

CIS - *Caregiver Interaction Scale* – Esta escala é composta por 26 itens que avaliam o tipo de interacção entre a educadora e as crianças

ECERS - *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil* – Tem como meta avaliar a qualidade do ambiente no jardim de infância.

Os instrumentos utilizados para avaliação das **famílias** foram:

QF – *Questionário à família* – Tendo como alvo o agregado familiar a criança alvo, este entrevista tem como objectivo caracterizar a família quanto a aspectos estruturais e de organização para a socialização da criança.

Home – *Home Observation for Measurement of the Environment* – Trata-se de um inventário para avaliação do ambiente em casa da família de crianças em idade pré-escolar.

Rotinas diárias – Este instrumento é composto por duas grelhas contendo exclusivamente questões fechadas, com o objectivo de caracterizar a rotina de um dia útil e de um domingo típicos das crianças-alvo.

Finamente foram os seguintes os instrumentos utilizados para avaliação das **crianças**:

Escala de competência social – Esta escala foi especialmente desenvolvida pelos investigadores do projecto ECCE com vista à avaliação do desenvolvimento e da adaptação social da crianças. Foram utilizadas duas versões desta escala, uma para educadoras e outra para pais.

Representações dos pais e educadores - Trata-se de uma entrevista cujo objectivo é avaliar as ideias de pais e educadoras acerca do desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar.

Questionário de actividades em casa – Também desenvolvido pela equipa de investigadores do ECCE, este questionário com 19 itens destina-se a ser preenchido pelas mães relativamente à frequência com que um conjunto de actividades são realizadas pelas crianças em casa.

Foram ainda utilizados para avaliação das crianças a *Escala Vineland de Comportamento Adaptativo - EVCA*, a *Escala de Temperamento EAS para Pais - EAS* e o *Peabody Picture Vocabulary Test- Revised – PPVT-R*, os quais são descritos no texto com maior detalhe já que foram instrumentos utilizados na recolha da informação para o presente estudo.

ANEXO 2

HOME Inventory for Families of Preschoolers

(3 - 6 anos)

APELIDO _____ DATA _____ ENTREVISTADOR _____

NOME DA CRIANÇA _____ DATA NASCIMENTO _____ IDADE _____ SEXO _____

PESSOA ENTREVISTADA _____ RELAÇÃO COM A CRIANÇA _____

COMPOSIÇÃO DA FAMÍLIA _____

(incluindo sexo e idade) _____

MÃE TRABALHA? _____ O QUE FAZ? _____ HORÁRIO? _____

PAI TRABALHA? _____ O QUE FAZ? _____ HORÁRIO? _____

MORADA _____ TELEFONE _____

CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO FREQUENTADOS PELA CRIANÇA _____

SITUAÇÃO DE CUIDADOS NO ANO ANTERIOR _____

OUTRAS PESSOAS PRESENTES _____

SUMÁRIO

SUBESCALAS	PONTUAÇÃO	VARIACÃO PERCENTÍLICA		
		PERCENTIL	PERCENTIL	PERCENTIL
		25	50	75
I - Estimulação da aprendizagem		0 - 2	3 - 9	10 - 11
II - Estimulação da linguagem		0 - 4	5 - 6	7
III - Ambiente físico		0 - 3	4 - 6	7
IV - Carinho e aceitação		0 - 3	4 - 5	6 - 7
V. Estimulação acadêmica		0 - 2	3 - 4	5
VI - Modelagem		0 - 1	2 - 3	4 - 5
VII - Variedade de experiência		0 - 4	5 - 7	8 - 9
VIII - Aceitação		0 - 2	3	4
PONTUAÇÃO FINAL		0 - 29	30 - 45	46 - 55

Para um perfil rápido de uma família, coloque um x no retângulo que corresponde à pontuação obtida

HOME Inventory for Families of Preschoolers (3-6)

Coloque um sinal mais (+) ou menos (-) nos espaços á frente de cada item se se observa o comportamento aí mencionado, durante a visita, ou se o pai/mãe diz que as condições ou acontecimentos são característicos do ambiente de casa. Faça os subtotais e o total na primeira página da Folha de Registo.

I. Estimulação da aprendizagem

1. A criança tem brinquedos que ensinam as cores, os tamanhos e as formas.	
2. A criança tem três ou mais puzzles.	
3. A criança tem gira-discos ou gravador e pelo menos cinco discos infantis ou cassetes.	
4. A criança tem brinquedos que permitem expressão livre.	
5. A criança tem brinquedos ou jogos que exigem movimentos precisos e finos.	
6. A criança tem brinquedos ou jogos que ajudam a ensinar os números.	
7. A criança tem pelo menos dez livros infantis.	
8. Pelo menos dez livros são visíveis na casa.	
9. A família compra e lê um jornal diário.	
10. A família assina pelo menos uma revista.	
11. A criança é estimulada a aprender as formas.	
subtotal	

II. Estimulação da linguagem

12. A criança tem brinquedos que ajudam a ensinar os nomes dos animais.	
13. A criança é estimulada a aprender o alfabeto.	
14. Pai/mãe ensina à criança expressões verbais simples de bons modos (se faz favor, obrigada).	
15. A mãe fala utilizando formas gramaticais e dicção correctas.	
16. Pai/mãe estimula a criança a falar e tem algum tempo para a ouvir.	
17. Pai/mãe ao falar transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela.	
18. A criança pode escolher o que quer comer ao pequeno-almoço ou ao almoço.	
subtotal	

III. Ambiente físico

19. O edifício parece ser seguro.	
20. A zona de brincadeiras ao ar livre, á volta de casa parece ser segura.	
21. O interior do apartamento não é escuro nem árido.	
22. A zona que rodeia a casa é calma e agradável.	
23. A casa tem 9 metros quadrados de espaço habitável, por pessoa.	
24. Os quartos não estão super-lotados de mobília.	
25. A casa está razoavelmente limpa e arrumada.	
subtotal	

IV. Carinho e aceitação.

26. Pai/mãe abraça a criança algum tempo por dia.(10 a 15 minutos)	
27. Pai/mãe conversa com a criança pelo menos duas vezes durante a entrevista.	
28. Pai/mãe responde verbalmente às perguntas ou pedidos da criança.	
29. Pai/mãe mostra-se receptivo/a quando a criança fala.	
30. Pai/mãe elogia as qualidades da criança pelo menos duas vezes durante a entrevista.	
31. Pai/mãe acaricia , dá beijos ou abraça a criança, durante a visita.	
32. Pai/mãe ajuda a criança a mostrar alguma habilidade ou algum feito durante a entrevista	
subtotal	

V. Estimulação académica.

33. A criança é estimulada a aprender as cores.	
34. A criança é estimulada a aprender lenga-lengas (canções, etc.).	
35. A criança é estimulada a aprender as relações espaciais (em cima, em baixo, etc).	
36. A criança é estimulada a aprender os números.	
37. A criança é estimulada a aprender a ler algumas palavras (poucas)	
subtotal	

VI. Modelagem

38. Pai/mãe adia satisfação de pedidos alimentares.	
39. A TV é utilizada de forma criteriosa.	
40. Pai/Mãe apresenta o visitante à criança.	
41. A criança pode exprimir sentimentos negativos sem represálias.	
42. A criança pode bater no Pai/Mãe sem severa represália.	
subtotal	

VII. Variedade de Experiência

43. A criança tem instrumentos de música verdadeiros ou de brinquedo.	
44. A criança é levada a passear por um membro da família, pelo menos semana sim, semana não.	
45. A criança fez viagens de mais de 30 km durante o ano que passou.	
46. A criança foi levada a um Museu/Monumento, durante o ano que passou.	
47. Pai/Mãe estimula a criança a arrumar os brinquedos sem ajuda.	
48. Pai/Mãe usa frases completas.	
49. Os trabalhos de arte da criança, estão exposto em algum lugar na casa.	
50. A criança come pelo menos uma refeição por dia com o Pai e a Mãe.	
51. Pai/Mãe deixa a criança escolher alguns alimentos ou marcas na mercearia.	
subtotal	

VIII. Aceitação

52. Pai/Mãe não repreende a criança mais do que uma vez, durante a entrevista.	
53. Pai/Mãe não restringe os movimentos da criança durante a visita.	
54. Pai/Mãe não bate na criança durante a visita (quer ao de leve quer com força).	
55. Não mais do que uma situação de castigo durante a semana que passou.	
subtotal	

ANEXO 3

Entrevista semi-estruturada para preenchimento do inventário HOME**1. Quando o/a ... chega a casa, costuma falar sobre o que fez ou sobre o que lhe aconteceu? Costuma conversar com ele/a?**

O objectivo desta questão assim como da seguinte é cotar o item 16 – *Mãe estimula a criança a relatar experiências ou passa algum tempo a ouvi-la.* Este item pretende determinar se a mãe mostra interesse activo nas experiências e actividades da criança.

2. Faz-lhe perguntas ou espera que ela lhe conte as coisas? Verificar se a mãe faz um esforço explícito para que a criança conte as suas experiências ou tenha oportunidade para ser ouvida

Com esta questão pretende-se determinar se a mãe faz um esforço evidente para que a criança relate as suas experiências, precisando os critérios de cotação do item 16.

3. O/A ... costuma trazer para casa desenhos ou trabalhos manuais feitos no colégio? Que costuma fazer com essas coisas?

O objectivo é cotar o item 49 – *Os trabalhos da criança estão expostos em algum sítio da casa.* É importante que os trabalhos, que podem ser qualquer tipo de produção da criança, estejam realmente expostos, não sendo suficiente que a mãe diga que o faz.

4. Vamos falar agora um pouco das refeições. O/A ... come sempre o mesmo que o resto da família ou deixa-o escolher de ver em quando o que quer comer, por exemplo ao pequeno almoço ou ao almoço?

Esta pergunta refere-se ao item 18 – *É permitido à criança alguma possibilidade de escolha no menu das refeições.* Com esta pergunta pretende determinar-se se os desejos da criança são de alguma forma tidos em conta com alguma regularidade.

5. O/A come as refeições à mesa com os pais ou costuma comer sozinho antes ou depois dos pais?

Com esta questão pretende cotar-se o item 50 – *A criança come pelo menos uma refeição por dia com a mãe e o pai.* Para ser cotado positivamente é necessário que a criança coma com ambos os progenitores à mesa, de forma regular, durante a semana. Se a criança vive apenas com um dos pais o item pontua negativo.

6. O que acontece se ele quiser comer qualquer coisa antes da refeição? Por exemplo suponhamos que está a acabar de fazer o jantar ou que falta meia-hora para irem para a mesa e o/a ... diz que tem fome e quer comer qualquer coisa. O que faz nestas circunstâncias: dá-lhe qualquer coisa para comer ou diz-lhe que espere pela hora da refeição?

Esta questão pretende fornecer à mãe o exemplo de uma situação perante cuja resposta é possível cotar o item 38 – *A criança é habituada a respeitar um horário alimentar.* Presume-se que o ambiente familiar promove a maturidade da criança se lhe transmite a expectativa de que deve adiar a gratificação dos seus impulsos, neste caso alimentares.

O item cotará positivo se a resposta da mãe for no sentido de fazer a criança esperar pela hora da refeição.

7. Quando vai consigo às compras, deixa-o/a alguma vez ser ele/a a escolher a marca ou o produto que vai comprar? Por exemplo, qualquer artigo que viu anunciado na televisão?

A intenção desta pergunta é permitir cotar o item 51 – *A mãe deixa a criança escolher alguns alimentos favoritos ou marcas na mercearia ou supermercado.* O item só será cotado positivamente se a criança vai às compras com a mãe pelo menos uma vez de quinze em quinze dias.

8. Ele(a) costuma brincar lá fora? Onde ? (verificar se a mãe considera a zona de brincadeiras segura)

Esta questão tem como intuito a cotação do item 20 – *O local ao ar livre onde a criança brinca parece seguro e livre de perigos*. Se não existir nenhum local ao ar livre ou se nunca é permitido à criança brincar no exterior o item será cotado negativamente.

9. O/A ... gosta de ver televisão? Como é que costumam fazer cá em casa, têm a televisão normalmente ligada ou só a ligam para ver um programa em especial?

Esta pergunta tem como objectivo a cotação do item 39 – *A família tem TV que é usada de forma criteriosa, não estando ligada continuamente*. A não existência de TV requer cotação negativa. Qualquer tentativa de regular ou estabelecer um horário é cotada positivamente.

10. O/A ... costuma sair consigo ou com outra pessoa da família para ir passear, ir ao cinema ou mesmo para ir às compras? Quantas vezes é que isso acontece por mês? Neste item é importante que se detecte interesse em levar a criança a qualquer lado e não apenas levá-la a reboque porque tem que ser.

Esta questão pretende obter informação para cotar o item 44 – *Algum membro da família leva a criança a passear*. A saída pode ser um piquenique, uma visita ao centro comercial, cinema, etc., pelo menos semana sim semana não, com os pais ou outras pessoas da família. Ir brincar para casa de um amigo não pontua positivamente.

11. Lembra-se se durante o ano passado o/a ... fez algum passeio ou alguma viagem com os pais? (Se sim) – Onde foram?

Com esta pergunta pretende cotar-se o item 45 – *A criança foi levada a passear por um membro da família num viagem até um local distanciado pelo menos 40 Km de casa, durante o ano que passou*. O objectivo é que a criança tenha tido oportunidade de experienciar ambientes e actividades fora do seu dia a dia habitual.

12. E ainda relativamente ao ano que passou, lembra-se se o/a visitou consigo ou com qualquer outro familiar algum museu ou alguma exposição?

Com esta questão pretende-se cotar o item 46 – *A criança foi levada a um museu ou exposição de arte durante o ano que passou*. A visita a um monumento poderá cotar positiva se houver entrada. O item só cotara positivamente se se tratar de experiências em que o intuito é a aprendizagem por parte da criança.

13. (Se não vir livros) Costuma ler? Têm livros cá em casa?

O intuito desta questão é avaliar o item 8 – *Pelo menos dez livros são visíveis na casa*. Embora seja um item de observação, poderá ser necessário questionar os pais se os livros não estiverem visíveis. O objectivo deste item é descobrir se a criança vive no seio de uma família que lê e dá valor a ter livros em casa. Se os livros estiverem fechados ou inacessíveis, o item será cotado negativamente.

14. Costumam comprar o jornal? Qual? (Se sim) – Com que frequência? (Assegure-se de que o pai ou a mãe lêem o jornal todos os dias)

Com esta questão pretende-se obter informação para cotar o item 9 – *Família compra diariamente um jornal e lê-o*. O item só é cotado positivamente se o jornal for lido diariamente (mesmo que apenas por um dos pais) e pelo menos uma vez por semana na presença da criança.

15. Assinam alguma revista ou há alguma que comprem todas as semanas? Qual? (Excluir revistas cujo conteúdo seja apenas passatempos, por exemplo, palavras cruzadas).

Esta questão destina-se a cotar o item 10 – *Família assina, compra ou recebe regularmente pelo menos uma revista*. A regularidade é o critério fundamental neste item.

16. Tenho aqui uma lista de coisas que os adultos podem fazer com as crianças. Algumas delas é provável que o/a ... não faça consigo e sejam mais próprias do jardim de infância. De qualquer forma gostaria de saber se costuma passar algum tempo a fazer cada uma destas actividades com o/a... ou se alguém cá de casa costuma fazê-lo.

a. Ensinar as letras, ensinar a escrever o nome, procurar letras no jornal ou livro, etc.

O intuito desta questão é verificar o item 13 – *A criança é estimulada a aprender o alfabeto*. O item pontuará positivamente se houver qualquer tentativa por parte de alguém da casa para familiarizar a criança com as letras.

b. Ensinar a ler palavras num livro, num letreiro, etc. (Indague frequência).

Esta questão relaciona-se com o item 37 – *A criança é estimulada a aprender a ler algumas palavras*. Para haver cotação positiva é necessário que a mãe ou alguém de casa tenha intenção de ensinar a leitura, e que essas situações ocorram pelo menos uma vez por semana.

c. Ensinar a contar ou os números, por ex. contar os dedos da mão.

Esta questão tem como objectivo a cotação do item 36 – *A criança é estimulada a aprender números*. Cotação positiva qualquer tentativa para ensinar os números, por parte da mãe ou de outra pessoa do agregado.

d. Ensinar as cores (Indague frequência).

O objectivo desta pergunta é a cotação do item 33 – *A criança é encorajada a aprender as cores*. Será cotada positivamente qualquer tentativa da mãe ou de outras pessoas do agregado para ensinar as cores, desde que a actividade ocorra pelo menos de 15 em 15 dias.

e. Ensinar a distinguir coisas como dentro-fora, em baixo-em cima, direito-esquerda, pequeno-grande, etc.

Esta questão pretende abordar o item 35 – *A criança é estimulada a aprender relações espaciais* – usando para o efeito exemplos que os pais possam compreender. O item só será cotado positivamente se se detectar um esforço deliberado para explicar os significados, por parte dos pais ou de outros membros do agregado.

f. Ensinar as formas, como por exemplo a bola é redonda, a caixa é quadrada, etc.

Na continuidade da questão anterior, também esta pretende verificar até que ponto existe um esforço consciente dos pais ou outra pessoa do agregado para ajudar a criança a conhecer as formas, utilizando exemplos concretos, tendo em vista a cotação do item 11 – *A criança é estimulada a aprender as formas*.

g. Ensinar-lhe cantigas, poemas ou frases para ele/a decorar?

O intuito desta questão é cotar o item 34 – *A criança é estimulada a aprender lenga-lengas*. Se a mãe aproveitar a questão para encorajar a criança a cantar ou recitar um poema, poderá cotar-se também o item 32. É importante perceber onde é que a criança aprendeu, pois o item só cotará positivo se forem os pais ou outros membros da casa a ensinar a criança.

h. Ensinar-lhe a dizer obrigado, desculpe, por favor, etc. (verificar se há alguma explicação é não apenas imposição).

Esta questão tem como objectivo a cotação do item 14 – *Pais ensinam à criança boas maneiras elementares*. É importante distinguir se a mãe tenta explicar e ensinar ou se limita a obrigar a criança a repetir as expressões, reforçando apenas o estatuto de superioridade do adulto. Neste caso a cotação será negativa.

17. É costume em alguma altura do dia sentar-se com ele ao colo durante algum tempo para contar uma história, ou ver TV, ou mesmo só para estarem juntos? Com que frequência é que isso acontece ? (verificar se isso acontece cerca de 10 a 15 minutos por dia, mesmo que em momentos distintos)

Esta questão pretende obter informação para cotação do tem 26 – *Mãe abraça a criança durante algum tempo por dia*. Isto pode acontecer 2 ou 3 minutos várias vezes por dia, e não de uma só vez, com a mãe ou qualquer outro membro do agregado, sendo cotado positivamente em ambos os casos.

18. Durante a semana passada, o/a fez alguma coisa que lhe desagradasse ou que a irritasse?

Esta questão serve apenas de introdução para a questão seguinte.

19. Teve que lhe bater ou que o castigar mais severamente durante a semana passada? Quantas vezes é que isso aconteceu?

O objectivo desta pergunta é cotar o item 55 – *Não mais do que uma situação de castigo físico durante a semana que passou*. É importante aceitar o ponto de vista da mãe acerca do que considera castigo severo.

20. Por vezes as crianças fazem birras, são mal-educadas e capazes de dizer coisas do tipo “não gosto da mãe, és má”, etc. Como costumam reagir quando isto acontece?

Com esta questão pretende-se obter informação com vista à cotação do item 41 – *A criança pode exprimir sentimentos negativos sem ser castigada severamente*. São fornecidos directamente exemplos de sentimento negativos, e pretende-se verificar se a mãe reage de forma a modelar comportamentos adequados, mesmo que castigue a criança. Demonstrações de agressividade ou castigos severos são cotados negativamente.

21. Outras vezes estas reacções negativas são mais violentas e voltadas contra os pais, por exemplo batendo ou tentando bater. Isso já aconteceu com o/a...?

Se a resposta da mãe for negativa, poderá desde logo cotar-se positivamente o item 42 – *A criança pode bater nos pais sem ser castigada severamente*, continuando o questionário para a questão 23.

22. Qual foi a sua reacção? (ou: como é que acha que os pais devem reagir?)

A resposta da mãe a este item permite cotar o item 42, já referido. A cotação será positiva se for evidente que a criança pode ocasionalmente bater no pai ou mãe, sem que seja severamente castigada, embora possa ocorrer um castigo adequado.

23. Quería agora fazer-lhe umas perguntas acerca dos brinquedos do/a ... (Se adequado): Podemos vê-los? É possível que alguns não existam cá em casa. Vou ler-lhe uma lista e gostava que me dissesse quais os que tem cá e que estão em bom estado, e se ele/a costuma ou não brincar com eles. (Se for evidente que existem poucos brinquedos, pergunte antes: - Que brinquedos tem o/a...? Tome nota na lista dos itens.)

O intuito desta questão é introduzir toda uma série de questões com as quais se pretende obter uma ideia precisa do tipo de brinquedos existentes na casa da criança e da frequência com que a criança brinca com eles, já que para que a cotação dos itens correspondentes seja positiva é necessário não apenas que o brinquedo exista mas que esteja totalmente acessível à criança, não podendo estar por exemplo fechado num armário.

A forma alternativa proposta para esta questão é usada apenas nos casos em que as dificuldades económicas são evidentes e em que formular uma série de perguntas acerca de brinquedos seria certamente acintoso para os pais.

a. Plasticina, lápis de cores ou canetas de feltro, barro, digitinta, tintas /aguarelas e folhas de papel?(pelo menos dois tipos diferentes têm que estar disponíveis, não contando as folhas de papel).

Esta questão tem como objectivo a cotação do item 4 – *Dois ou mais brinquedos ou jogos que permitem expressão livre*. Admite-se neste caso algum controle por parte da mãe, embora os materiais devam estar disponíveis para a criança sempre que esta o solicite.

b. Brinquedos para desenvolver os movimentos das mãos, por exemplo livros para colorir, tesoura, contas de enfiar, jogos de picos, construções pequenas ou bonecas para vestir e despir. (Se forem pontuados outros, anotar quais)

O intuito desta questão é cotar o item 5 – *Dois ou mais brinquedos ou jogos para exercitar a motricidade fina*.

c. Jogos para aprender as cores, os tamanhos e as formas (por exemplo legos, jogos de encaixe, jogos de seriação, etc.). Costuma brincar com ele? Como? (Indague frequência)

Esta pergunta pretende a cotação do item 1 – *Pelo menos dois brinquedos para aprender cores, formas e tamanhos*. A simples presença de um brinquedo com várias cores ou com várias formas não implica pontuação positiva, a não ser que seja de facto utilizado para ensinar as cores e as formas. É importante perceber como é que o brinquedo é usado com a criança.

d. Puzzles completos e que não sejam demasiado fáceis para a idade do/a ... (pelo menos três, completos e adequados à idade da criança).

O objectivo desta questão é cotar o item 2 - *Criança tem três ou mais puzzles*. O item será cotado positivamente mesmo que a criança não utilize os puzzles.

e. Jogos ou brinquedos para aprender os números, por exemplo puzzles com números, lotos, dominós, jogos de computador, livros, etc. Costuma brincar com ele? Como? (Indague frequência).

Com esta questão pretende-se cotar o item 6 – *Dois ou mais brinquedos ou jogos que facilitam a aprendizagem dos números*. Para que a cotação seja positiva é necessário que a mãe ou outro membro do agregado ajude a criança a usar os materiais com o objectivo de ensinar os números pelo menos uma vez de quinze em quinze dias.

f. Tem livros de histórias? Quantos?

O objectivo desta questão é cotar o item 7 – *Dez livros infantis*. Os livros têm que ser adequados à idade da criança.

g. Lembra-se se tem algum livro ou brinquedo sobre animais? Costuma brincar com ele/a? Como?

Esta questão pretende cotar o item 12 – *Dois ou mais brinquedos que ajudem a conhecer os animais*. Para que a cotação do item seja positivo, têm que existir pelo menos dois tipos de brinquedos, e que a mão ou alguém do agregado os utilize com a criança.

h. Tem algum instrumento musical, verdadeiro ou de brinquedo que ele/a possa usar?

O objectivo desta pergunta é cotar o item 43 – *Instrumentos musicais verdadeiros ou de brincadeira*.

i. Ele/a tem gira-discos ou gravador, ou há cá em casa algum que ele possa usar? (Se sim): E discos infantis ou cassetes? (Se sim): Ele pode ouvir os discos ou as cassetes quando quer, ainda que vigiado?

Esta questão pretende cotar o item 3 - *Criança tem gira-discos /gravador e pelo menos cinco discos infantis ou cassetes*. Só recebem pontuação positiva discos e cassetes infantis os quais a criança pode ouvir sem restrições.

24. O/A ... pode brincar com qualquer um destes brinquedos quanto lhe apetece ou estão guardados em algum sítio especial?

O intuito desta questão bem como da questão seguinte é assegurar que se procedeu à cotação adequada dos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12 e 43, já que todos eles exigem que a criança tenha total acessibilidade aos brinquedos.

25. (Se tiver visto os brinquedos não faça esta pergunta) Os brinquedos estão todos em bom estado ou alguns têm algumas peças partidas ou perdidas? (Em caso de dúvida pedir à mãe para ver).

O objectivo desta questão é mais uma vez garantir a cotação dos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12 e 43, já que todos eles requerem que os brinquedos estejam em bom estado.

26. Quando o/a ... acaba de brincar, é ele/a quem arruma os brinquedos no sítio?

Esta pergunta pretende obter informação para cotar o item 47 – *Mãe habitua a criança a arrumar os brinquedos sem ajuda*. Para que o item receba cotação positiva é importante que mãe insista com a criança para que seja ela a arrumar, mesmo que ela nem sempre o faça.

O questionário termina com uma lista de itens de observação, que o entrevistador deverá preencher imediatamente após finalizar a entrevista, nomeadamente:

15. Mãe fala utilizando formas gramaticais e dicção correctas
17. Mãe ao falar transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela
19. O edifício parece seguro
21. O interior da casa não é escuro nem árido
22. A zona que rodeia a casa é calma e agradável
23. A casa tem 9 m² de espaço habitável por pessoa
24. As divisões não estão superlotadas com mobília
25. A casa está razoavelmente limpa e arrumada
27. Mãe conversa com criança pelo menos duas vezes durante entrevista
28. Mãe responde verbalmente às perguntas ou pedidos da criança.
29. Mãe mostra-se receptiva quando a criança. fala
30. Mãe elogia qualidades da criança pelo menos duas vezes durante a entrevista.
31. Mãe acaricia, dá beijos ou abraça a criança durante a entrevista
32. Mãe ajuda a criança a mostrar habilidade ou feito durante a entrevista
40. Mãe apresenta o visitante à criança
48. Mãe usa frases com estrutura e vocabulário complexas
52. Mãe não repreende a criança mais do que uma vez durante a visita
53. Mãe não utiliza repressão física da criança durante a visita
54. Mãe não bate na criança durante visita (quer ao de leve quer com força)

ANEXO 4

ESCALA DE TEMPERAMENTO¹

EAS

Nome da criança : _____ Sexo: _____ (F/M)

Data de nascimento: _____ Idade cronológica: _____

Localidade: _____ Jardim de infância: _____

Entrevistado e sua relação com a criança : _____

Data da entrevista: _____ Dia da semana: _____

Entrevistador : _____

¹ Este instrumento é a tradução de *EAS Temperament Survey for Children* (Buss e Plomin, 1984). Foi desenvolvido no âmbito do *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar*, com a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha, e Portugal) e quatro estados dos Estados Unidos da América. Em Portugal este projecto decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão, no período de 1992 a 1996.

A lista a seguir apresentada refere uma série de características de comportamento que variam de criança para criança. Gostaria que para cada uma das afirmações indicasse em que grau é que ela se aplica ao seu filho(a). Assinale a sua resposta com um círculo à volta do número que lhe corresponde, numa escala de 1 a 5, em que 1 se refere a um aspecto *pouco característico* da criança e 5 significa algo *muito característico* da criança.

	<i>Pouco característico</i>				<i>Muito característ.</i>
1. A criança tem tendência para ser tímida.	1	2	3	4	5
2. A criança chora facilmente.	1	2	3	4	5
3. A criança gosta de estar acompanhada .	1	2	3	4	5
4. A criança está sempre em actividade, não pára.	1	2	3	4	5
5. A criança prefere brincar com outros a brincar sozinha.	1	2	3	4	5
6. A criança emociona-se facilmente.	1	2	3	4	5
7. A criança é lenta, vagarosa a mexer-se.	1	2	3	4	5
8. A criança faz amigos com facilidade.	1	2	3	4	5
9. A criança logo que acorda de manhã, está pronta para qualquer actividade.	1	2	3	4	5
10. A criança acha mais interessantes as pessoas, do que qualquer outra coisa.	1	2	3	4	5
11. A criança queixa-se e chora muitas vezes.	1	2	3	4	5
12. A criança é muito sociável.	1	2	3	4	5

	<i>Pouco característico</i>			<i>Muito característ.</i>	
13. A criança tem muita energia.	1	2	3	4	5
14. A criança leva muito tempo a ficar à vontade com desconhecidos.	1	2	3	4	5
15. A criança perturba-se facilmente.	1	2	3	4	5
16. A criança é algo solitária.	1	2	3	4	5
17. A criança gosta mais de jogos calmos, do que de jogos activos.	1	2	3	4	5
18. Quando sozinha, a criança sente-se isolada.	1	2	3	4	5
19. A criança reage intensamente quando está aborrecida.	1	2	3	4	5
20. A criança mostra-se amigável com pessoas estranhas, é muito dada.	1	2	3	4	5

ANEXO 5

ESCALA DE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO¹

VINELAND

Versão para pais

Nome da criança : _____ Sexo: _____ (F/M)

Data de nascimento: _____ Idade cronológica: _____

Localidade: _____ Jardim de infância: _____

Entrevistado e sua relação com a criança : _____

Data da entrevista: _____ Dia da semana: _____

Entrevistador : _____

¹ Este instrumento resulta de um trabalho de tradução e adaptação de *VINELAND Adaptive Behavior Scales* (Sparrow, S. et al, 1984). Foi desenvolvido no âmbito do *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar*, com a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha, e Portugal) e quatro estados dos Estados Unidos da América. Em Portugal este projecto decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão, no período de 1992 a 1996. Tendo em conta a especificidade deste projecto mantiveram-se, do instrumento original, apenas os itens adequados à faixa etária entre os três e os oito anos de idade. Ainda no âmbito deste projecto foram criadas duas versões, uma para pais e outra para educadoras.

Vamos mostrar-lhe uma série de questões que se referem a competências e formas de comportamento que as crianças mostram ao longo do seu desenvolvimento. Com este questionário pretendemos que descreva o modo como o(a) seu(a) filho(a) lida com questões do dia-a-dia, por exemplo para cuidar de si próprio ou para se relacionar com os outros.

Ao responder às questões gostaríamos que tivesse em consideração o seguinte:

1. Não há respostas certas nem erradas. A melhor resposta é aquela que descreve da forma mais precisa aquilo que a criança faz.
2. As suas respostas devem descrever aquilo que a criança realmente faz, e não aquilo que na sua opinião ela é capaz de fazer.
3. As crianças à medida que crescem vão fazendo coisas diferentes. Deve, pois, ter em conta que a criança poderá não realizar todos os comportamentos descritos neste questionário.

Responda a cada questão assinalando com uma cruz a alternativa que melhor descreve o que a criança geralmente faz.

SEMPRE: Escolha esta alternativa quando a criança habitualmente realiza a actividade/comportamento referida(o).

ÀS VEZES: Esta alternativa é utilizada quando a criança nem sempre realiza a actividade ou comportamento referidos. Deve escolher esta resposta quando a criança está a iniciar a aprendizagem do aspecto mencionado ou quando o realiza apenas em parte.

NUNCA: A criança nunca, ou muito raramente, realiza a actividade ou comportamento mencionados.

	Sempre	Às vezes	Nunca
A) LINGUAGEM			
<p>1. Diz qual de dois objectos não presentes é o maior.</p> <p>Por exemplo, responde à pergunta "Qual é maior, um gato ou um rato?" na ausência destes.</p>			
<p>2. Relata experiências com detalhe, quando solicitada.</p> <p>É importante a quantidade de detalhes na linguagem da criança, e não a gramática ou a articulação.</p>			
<p>3. Usa "atrás" ou "entre" numa frase.</p> <p>Diz, por exemplo, "atrás da secretária" e "entre a mesa e a janela".</p>			
<p>4. Usa numa frase "em", "no", "na" como preposição.</p> <p>Diz, por exemplo, "em cima da mesa", "O casaco está no armário", "A mãe está em casa", "O policia está na esquina".</p>			
<p>5. Usa frases ou afirmações que contêm "mas" e "ou".</p> <p>Diz, por exemplo, "Miguel ou Susana", "Queres ler um livro ou ver televisão?" e "Eu quero ir, mas a Joana quer ficar aqui". Assinalar "às vezes" se a criança usa "mas" ou "ou", mas não os dois.</p>			
<p>6. Articula as palavras correctamente sem substituição de sons.</p> <p>Exemplos de substituição de sons são "paumas" em vez de "palmas", "baude" em vez de "balde", "tato" em vez de "pato", "xipe" em vez de "jipe".</p>			
<p>7. Conta histórias populares, contos de fadas, anedotas ou um episódio de TV.</p> <p>A criança tem de dizer sobre quem é a história, o que é que acontece e como acaba a história. Para assinalar "sempre", não são necessários todos os detalhes, nem uma sequência exacta dos acontecimentos.</p>			
<p>8. Diz de cor todas as letras do alfabeto.</p> <p>As letras podem ser ditas por ordem, ou não. Se a criança sabe uma cantiga sobre letras, mas não sabe o alfabeto, assinalar "às vezes".</p>			
<p>9. Lê, pelos menos, três sinais usuais.</p> <p>Lê ,por exemplo, "Puxe", "Empurre", "WC", "Saída", e "Stop". Se a criança lê as palavras de uma lista de palavras, assinalar "sempre". Se a criança reconhece os sinais pela forma ou pelo símbolo, mas não lê as palavras, assinalar "às vezes".</p>			
<p>10. Diz o mês e o dia do seu aniversário quando lhe perguntam.</p> <p>Se a criança diz o mês ou o dia, mas não ambos, assinalar "às vezes".</p>			

	Sempre	Às vezes	Nunca
<p>11. Escreve o primeiro e o último nome.</p> <p>Para assinalar "sempre" não é preciso escrever o nome do meio.</p>			
<p>12. Diz o número de telefone, quando lhe perguntam.</p> <p>Para assinalar "sempre" não é necessário o indicativo. Se a casa não tem telefone, deixar a pergunta em branco.</p>			
<p>13. Diz a morada completa, incluindo a localidade, quando lhe perguntam.</p> <p>A criança deve dizer a morada como se fosse para escrever um envelope. Para assinalar "sempre" não é necessário o código postal.</p>			
<p>14. Lê, pelo menos, 10 palavras, em voz alta ou em silêncio.</p> <p>Para assinalar "sempre" a criança deve compreender o significado das palavras, para além de as pronunciar.</p>			
<p>15. Escreve, no mínimo, 10 palavras de memória.</p> <p>Exemplos são o nome da criança, gato, bola e pai. Assinalar "nunca" se a criança apenas copia palavras.</p>			
B) ACTIVIDADES DA VIDA DIÁRIA			
<p>1. Escova os dentes sozinha.</p> <p>Para assinalar "sempre", a criança deve colocar a pasta de dentes na escova e escovar os dentes sozinha, mesmo que ocasionalmente se tenha que lhe dizer para escovar os dentes.</p>			
<p>2. Mostra compreender a função do relógio.</p> <p>Por exemplo, quando se pergunta: "Para que serve um relógio?", a criança responde: "É para ver as horas."</p>			
<p>3. Ajuda em tarefas domésticas suplementares, quando solicitada.</p> <p>Exemplos são lavar o carro, limpar a garagem, arrumar armários e lavar janelas. Estas tarefas terão de ser tarefas suplementares não se incluindo aqui as tarefas habituais do dia-a-dia.</p>			
<p>4. Calça os sapatos no pé certo, sem ajuda.</p> <p>Para assinalar "sempre", a criança não necessita de atar os cordões ou as fivelas. Assinale "nunca" se geralmente são os pais a executar essa tarefa.</p>			
<p>5. Veste-se toda ajuda, excepto para apertar os cordões.</p> <p>Para assinalar "sempre", a criança deve vestir-se toda, com roupa interior e apertar todos os fechos correctamente e sem ajuda (por correctamente entende-se não vestir roupa do avesso, nem de trás para a frente, etc.)</p>			

	<i>Sempre</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
<p>6. Chama ao telefone a pessoa para quem é a chamada ou diz que a pessoa não está.</p> <p>Se a criança não está autorizada a usar o telefone assinale "nunca".</p>			
<p>7. Põe a mesa com ajuda.</p> <p>O adulto pode dar à criança os pratos, copos, talheres, guardanapos, e pode corrigir ou ajudar a colocar algumas peças no lugar correcto. Para assinalar "sempre", a maior parte das peças deve ser colocada correctamente pela criança.</p>			
<p>8. Vai ao quarto de banho fazer xixi e cocó, sem precisar que lho lembrem e sem ajuda.</p> <p>Para assinalar "sempre", a criança deve decidir sozinha quando vai ao quarto de banho, deve despir a roupa necessária, deve limpar-se, tornar a vestir-se, puxar o autoclismo e lavar as mãos.</p>			
<p>9. Antes de atravessar a rua, olha para os dois lados.</p> <p>Assinale "sempre" se a criança atravessa a rua com outra pessoa, mas olha para os dois lados e demonstra responsabilizar-se pela sua segurança. Assinalar "nunca" se a criança se limita a seguir o adulto, ou se não lhe é permitido atravessar a rua.</p>			
<p>10. Guarda a roupa no armário, sem ajuda.</p> <p>Para assinalar "sempre" a criança deve guardar a roupa nos lugares correctos, a roupa de pendurar nos cabides, a roupa dobrada em gavetas. Não é necessário a criança dobrar a roupa.</p> <p>Assinale "às vezes" se a criança apenas faz uma das coisas (pendura ou guarda em gavetas).</p>			
<p>11. Assoa o nariz sem ajuda.</p> <p>Para assinalar "sempre", a criança deve assoar o nariz sem ajuda e sem precisar que lho lembrem. O adulto deve achar que a criança executa bem esta tarefa em qualquer circunstância.</p>			
<p>12. Enxuga-se com uma toalha sem ajuda.</p> <p>Se é o adulto que normalmente enxuga o corpo da criança, assinale "nunca".</p>			
<p>13. Ajuda na preparação das refeições que necessitam de ser mexidas e cozinhadas.</p> <p>Por exemplo, ajuda a fazer um bolo ou puré instantâneo. A criança não tem que calcular quantidades nem ser responsável por cozinhar; a criança tem apenas de ajudar.</p>			
<p>14. Mostra compreender que é perigoso aceitar comida e dinheiro bem como sair com estranhos.</p> <p>Por exemplo, a criança recusa uma oferta ou proposta, ou, espontaneamente, diz que é perigoso aceitar essas ofertas e propostas; ou, ainda, quando se pergunta à criança se é seguro aceitar boleias ou prendas de estranhos, ela responde que não.</p>			
<p>15. Aperta os atacadores com um laço, sem ajuda.</p> <p>Se a criança apenas dá um nó, ou se normalmente é o adulto que executa essa tarefa, assinale "nunca".</p>			

	<i>Sempre</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
<p>16. Toma banho de imersão ou chuveiro sem ajuda.</p> <p>A criança deve abrir a água, lavar-se e secar-se sozinha para assinalar "sempre". A criança deve lavar-se e secar-se de forma adequada, precisando apenas de pequenas ajudas ocasionais por parte do adulto. Assinale "nunca" se é o adulto que habitualmente dá banho e seca a criança.</p>			
<p>17. Olha para a esquerda e direita e atravessa a rua sozinho.</p> <p>Se a criança o faz normalmente em ruas da vizinhança assinale "sempre", mesmo que a criança não atravesse sozinha ruas mais movimentadas. Se não é permitido à criança atravessar a rua, assinale "nunca".</p>			
<p>18. Tapa a boca e o nariz quando tosse e espirra.</p> <p>A criança pode usar a mão, um pano ou um lenço. Se a criança nunca foi ensinada a tapar a boca e o nariz, assinale "nunca".</p>			
<p>19. Usa colher, garfo e faca correctamente.</p> <p>A criança deve usar os talheres correctamente, usar a faca para separar e cortar alimentos, e raramente deixar cair a comida fora do prato.</p>			
<p>20. Faz telefonemas para outros.</p> <p>Para assinalar "sempre", a criança só precisa de fazer telefonemas locais, podendo o número ser dado por outra pessoa. Se não é permitido à criança utilizar o telefone, assinale "nunca".</p>			
<p>21. Obedece aos sinais de trânsito luminosos.</p> <p>A criança que atravessa com outra pessoa, deve mostrar que sabe respeitar os sinais. Por exemplo, "Temos que parar. Está luz vermelha!". Se a criança simplesmente se limita a acompanhar a pessoa que respeita os sinais, então assinale "nunca".</p>			
<p>22. Veste-se sozinha, apertando os atacadores dos sapatos e abotoando/apertando botões/fechos da roupa.</p> <p>Para assinalar "sempre", a criança deve vestir todas as peças de vestuário e calçar os sapatos correctamente (Ex.: não vestir a roupa do avesso, não vestir a roupa de trás para a frente, etc.), sem qualquer ajuda.</p>			
<p>23. Faz a sua cama quando solicitada.</p> <p>Para assinalar "sempre", a criança deve esticar os lençóis e cobertores correctamente. Assinale "às vezes" se a criança necessita de ajuda para prender os lençóis ou colocar a almofada.</p>			
<p>24. Diz em que dia da semana está, quando lhe perguntam.</p> <p>Se a criança diz o dia da semana apenas em tempo de aulas, assinale "às vezes".</p>			
<p>25. Aperta sozinha o cinto de segurança do carro.</p> <p>Se a criança não usa o cinto porque não existe automóvel, ou porque viaja atrás sem colocar o cinto, deixar a pergunta em branco.</p>			

Sempre	Às vezes	Nunca
--------	----------	-------

C) SOCIALIZAÇÃO		
<p>1. Mostra preferência por alguns amigos.</p> <p>A criança mostra preferência de forma consistente. Os amigos preferidos podem ser de ambos os sexos. Se a criança não tem amigos, assinalar "nunca".</p>		
<p>2. Diz "se faz favor" quando pede alguma coisa.</p> <p>Para assinalar "sempre" a criança deve dizer "se faz favor" sem precisar que lho lembrem. Assinalar "às vezes", se bastar lembrar-lhe de forma indirecta: (Por exemplo: "O que é que se diz?"). Assinalar "nunca" se for necessário lembrar-lhe de forma directa (Por exemplo: "Diz, se faz favor!")</p>		
<p>3. Identifica nela própria felicidade, tristeza, medo e raiva.</p> <p>Para assinalar "sempre" a criança deve verbalizar estes sentimentos dizendo "Estou contente", "Estou triste" ou "Tenho medo".</p>		
<p>4. Partilha brinquedos ou outros bens sem ser preciso dizer-lhe para o fazer.</p> <p>Por exemplo, se um amigo pede para brincar com um brinquedo que lhe pertence, a criança deve concordar sem precisar que lho digam.</p>		
<p>5. Cumpre regras em jogos simples sem precisar que lho lembrem.</p> <p>Exemplos de regras são "não olhar para as cartas das outras pessoas"; no jogo das escondidas "não tentar espreitar" quando está com os olhos tapados.</p>		
<p>6. Tem um amigo preferido do mesmo ou de outro sexo.</p> <p>Por exemplo, fala mais sobre um amigo e procura mais a sua companhia do que a de outros. Se a diferença de idades entre a criança e o amigo é superior a dois anos ou se a criança não tiver amigos, assinalar "nunca".</p>		
<p>7. Responde verbalmente e de forma positiva a algo de bom que aconteça aos outros.</p> <p>Por exemplo, dá os parabéns a um amigo que recebe um prémio.</p>		
<p>8. Pede desculpa por erros que comete sem querer.</p> <p>Exemplos destes erros são arrotar, pisar o pé de alguém, e ir contra alguém.</p>		
<p>9. Tem um grupo de amigos.</p> <p>Para assinalar "sempre" a criança deve brincar frequentemente com o mesmo grupo de amigos. A criança toma a iniciativa de conviver com os outros. Assinale "nunca" se a criança apenas convive com outros num grupo proposto por outra pessoa, por exemplo, pela educadora.</p>		
<p>10. Segue as regras da comunidade.</p> <p>Por exemplo, "não entrar na casa dos outros sem pedir licença", "não estragar as coisas dos outros". Assinale "nunca", se a criança não tem consciência das regras de comunidade.</p>		

	Sempre	Às vezes	Nunca
<p>11. Não fala com a boca cheia. Para assinalar "sempre", a criança tem de engolir a comida antes de falar.</p>			
<p>12. Responde adequadamente quando é apresentada a pessoas desconhecidas. Por exemplo diz: "Olá!", e cumprimenta dando um beijo, ou "Estás boa?". Se a criança for demasiado tímida para responder adequadamente, assinale "nunca".</p>			
<p>13. Guarda segredos ou confidências por mais do que um dia. Assinale "nunca" se tiver que dizer à criança mais do que uma vez para não contar o segredo.</p>			
<p>14. Devolve brinquedos, objectos, ou dinheiro emprestados pelos colegas; ou devolve livros que requisitou na biblioteca. Se a criança nunca pediu nada emprestado aos amigos ou nunca requisitou um livro na biblioteca assinale "nunca".</p>			
D) DESENVOLVIMENTO MOTOR			
<p>1. Sobe a equipamento de trepar. Exemplos são: barras, espaldares, cordas, árvores e cercas. Para assinalar "sempre", a criança deve descer do equipamento sem cair e sem precisar de ajuda, na maior parte das vezes.</p>			
<p>2. Corta com tesoura uma folha de papel de um lado ao outro. Não é necessário que o corte siga uma linha. Assinale "nunca" se a criança não está autorizada a usar a tesoura.</p>			
<p>3. Avança a pé coxinho, dando pelo menos três saltos, sem perder o equilíbrio. Se a criança cai enquanto salta, assinale "nunca".</p>			
<p>4. Desenha mais do que uma forma reconhecível com lápis normal ou de cor. As formas podem ser simples tais como casas, árvores, pessoas. Se a criança apenas desenha formas irreconhecíveis, assinale "nunca".</p>			
<p>5. Corta com tesoura uma folha de papel, ao longo de uma linha. Para assinalar "sempre", a criança deverá cortar ao longo da linha com bastante rigor. Assinale "nunca", se a criança não está autorizada a usar tesoura.</p>			
<p>6. Salta para a frente a pé coxinho com facilidade. A criança deve saltar suficientemente bem para jogar à macaca ou a um jogo semelhante.</p>			
<p>7. Abre fechaduras com chave. Se não é permitido à criança o uso de chaves ou se não é suficientemente alta para chegar à fechadura assinalar "nunca".</p>			

	<i>Sempre</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
<p>8. Recorta figuras complexas com tesoura.</p> <p>Por exemplo, bonecas de papel, fotografias de revistas. Para assinalar "sempre", o recorte não precisa de ser perfeito. Se não é permitido à criança o uso de tesoura, assinalar "nunca".</p>			
<p>9. Apanha uma bola pequena atirada de uma distância de 3 metros, mesmo que seja necessário deslocar-se para a apanhar.</p> <p>Por exemplo, uma bola de ténis. Para assinalar "sempre", a criança poderá apanhar a bola com uma ou as duas mãos. A bola deve ser atirada pelo ar.</p>			
<p>10. Anda de bicicleta sem rodinhas de suporte, sem cair.</p> <p>Para assinalar "sempre" a criança deve montar a bicicleta e começar a andar sem ajuda.</p>			

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXO 6

PEABODY¹

FOLHA DE RESPOSTA

Nome da criança : _____ Sexo: _____ (F/M)

Localidade: _____ Estabelecimento de ensino: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Data de observação: ____ / ____ / ____

Idade cronológica: ____ / ____ / ____
(ano / mês / dia)

NOTA: Se o número de dias excede 15, adicione 1 mês à idade cronológica.

RESULTADOS

Item superior: _____

Erros: _____

Pontuação directa: _____

Entrevistador : _____

¹ Versão provisória para investigação. Tradução da adaptação espanhola do *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised* (Dunn & Dunn, 1981). Esta tradução foi desenvolvida no âmbito do *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar*, projecto que teve a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha, e Portugal) e quatro estados dos Estados Unidos da América. Em Portugal este projecto decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão, no período de 1992 a 1996.

PEABODY

ITENS DO TESTE E CHAVE DA PONTUAÇÃO

Nome da criança : _____

BASE: Grupo mais alto de 8 respostas correctas consecutivas.

TECTO: Grupo mais baixo de 8 respostas consecutivas que contenham 6 erros.

Exemplos e chave da resposta

boneca (4)	homem (2)	baloioçar (3)	roda (4)	esfregar (1)
garfo (1)	pente (3)	beber (4)	fecho (2)	ceifar (3)
mesa (2)	meia (4)	andar (1)	corda (1)	serrar (4)
cão (3)	boca (1)	subir (2)	ancinho (3)	pedalar (2)

1. barco (2)	_____	26. rasgar (4)	_____
2. vela (2)	_____	27. abelha (3)	_____
3. candeeiro (4)	_____	28. líquido (4)	_____
4. corneta (1)	_____	29. cotovelo (4)	_____
5. jaula (1)	_____	30. jóia (1)	_____
6. ambulância (1)	_____	31. músico (2)	_____
7. flecha (2)	_____	32. canguru (2)	_____
8. pescoço (3)	_____	33. águia (2)	_____
9. acariciar (1)	_____	34. grupo (3)	_____
10. vazio (3)	_____	35. isolamento (1)	_____
11. pintor (3)	_____	36. médico (4)	_____
12. vaca (1)	_____	37. farda (4)	_____
13. partido (1)	_____	38. artista (1)	_____
14. joelho (4)	_____	39. dentista (3)	_____
15. ler (4)	_____	40. móvel (3)	_____
16. acidente (2)	_____	41. cerimónia (4)	_____
17. descascar (3)	_____	42. ombro (3)	_____
18. tronco (2)	_____	43. colher (4)	_____
19. bebida (1)	_____	44. dirigir (2)	_____
20. horas (3)	_____	45. premiar (3)	_____
21. cobra (4)	_____	46. raiz (2)	_____
22. baleia (2)	_____	47. mecânico (2)	_____
23. rio (3)	_____	48. bosque (3)	_____
24. envelope (2)	_____	49. construção (2)	_____
25. medir (2)	_____	50. arbusto (1)	_____

51. funil	(3)	_____	89. trio	(4)	_____
52. transparente	(3)	_____	90. esférico	(2)	_____
53. carroto	(1)	_____	91. frágil	(3)	_____
54. iluminação	(4)	_____	92. ensinar	(4)	_____
55. humano	(2)	_____	93. arqueólogo	(4)	_____
56. debulhar	(1)	_____	94. árido	(4)	_____
57. discussão	(1)	_____	95. minguar	(4)	_____
58. pingar	(2)	_____	96. arrogante	(2)	_____
59. sobressaltado	(4)	_____	97. anfíbio	(1)	_____
60. ângulo	(2)	_____	98. incandescente	(4)	_____
61. par	(3)	_____	99. lubrificar	(1)	_____
62. secretária	(4)	_____	100. prodígio	(1)	_____
63. ilha	(1)	_____	101. cítrico	(3)	_____
64. desilusão	(4)	_____	102. fúria	(3)	_____
65. agricultura	(4)	_____	103. aparição	(2)	_____
66. moldura	(1)	_____	104. binóculo	(3)	_____
67. arquivar	(3)	_____	105. moradia	(1)	_____
68. carpinteiro	(2)	_____	106. fragmento	(3)	_____
69. caule	(3)	_____	107. elo	(4)	_____
70. nutritivo	(3)	_____	108. paralelogramo	(1)	_____
71. roer	(3)	_____	109. utensílio	(2)	_____
72. segregar	(3)	_____	110. vestido	(4)	_____
73. ave	(3)	_____	111. perpendicular	(3)	_____
74. quarteto	(4)	_____	112. radiante	(2)	_____
75. submergir	(4)	_____	113. transeunte	(2)	_____
76. balaustrada	(1)	_____	114. córnea	(2)	_____
77. classificar	(1)	_____	115. pedestre	(2)	_____
78. morsa	(2)	_____	116. incisivo	(1)	_____
79. observar	(2)	_____	117. espantado	(3)	_____
80. bússola	(2)	_____	118. copioso	(2)	_____
81. judicial	(2)	_____	119. incitar	(3)	_____
82. portátil	(2)	_____	120. obelisco	(1)	_____
83. ascender	(3)	_____	121. côncavo	(3)	_____
84. paralelo	(4)	_____	122. pântano	(3)	_____
85. cooperação	(4)	_____	123. elipse	(4)	_____
86. comerciante	(1)	_____	124. presumido	(4)	_____
87. carcaça	(3)	_____	125. entomologista	(3)	_____
88. felino	(2)	_____	126. laminado	(2)	_____

127. decantar	(3)	_____
128. fraterno	(1)	_____
129. ósculo	(3)	_____
130. abrasivo	(1)	_____
131. deflagração	(3)	_____
132. constranger	(1)	_____
133. rotunda	(4)	_____
134. vão	(4)	_____
135. constelação	(4)	_____
136. emaciado	(2)	_____
137. cálice	(2)	_____
138. meteorologia	(1)	_____
139. calibrador	(4)	_____
140. rebocar	(1)	_____
141. homúnculo	(4)	_____
142. deslumbramento	(3)	_____
143. ouropel	(2)	_____
144. inventivo	(2)	_____
145. empena	(4)	_____
146. trespassar	(1)	_____
147. cúpula	(2)	_____
148. gravado	(4)	_____
149. consternação	(3)	_____
150. caduco	(4)	_____

ANEXO 7

Aspectos específicos relativos à formação dos entrevistadores

A formação dos entrevistadores decorreu no âmbito do ECCE e foi conduzida em separado, sendo um grupo de entrevistadores preparado para trabalhar com as família e um outro grupo preparado para a colheita de dados no jardim de infância. Teve início através de uma sessão conjunta de sensibilização para os objectivos do estudo (o ECCE, neste caso). Os parágrafos seguintes descrevem as etapas seguidas na formação do grupo de entrevistadores da família.

O grupo de entrevistadores da família foi submetidos a várias sessões de treino, em diferentes momentos da recolha de dados e consoante o tipo de instrumento a utilizar. A formação incluía sempre uma sessão de sensibilização com relação aos instrumentos a utilizar, e nos casos onde tal se justificava, sessões de treino com supervisão.

A sessão de formação mais complexa consistiu na formação dos entrevistadores para aplicação do Questionário da Vida Diária, através do qual era recolhida informação relativa ao inventário HOME e a Escala de Temperamento EAS. Foram realizadas duas sequências de formação, uma no Porto e uma outra idêntica em Lisboa, num total de quatro dias cada, constando de várias etapas.

A 1ª etapa consistiu no contacto inicial com a escala e sensibilização para os seus objectivos, ao longo de uma sessão que demorou um dia durante o qual os entrevistadores tomaram um primeiro contacto com a escala. Os itens foram apresentados e discutidos um a um, bem como os respectivos critérios de cotação, esclarecendo todas as dúvidas surgidas sobre os conteúdos a avaliar em cada um.

Em seguida, os entrevistadores tomaram contacto com o protocolo de entrevista semi-estruturada que foi especialmente elaborado para este estudo. Foram abordados alguns cuidados gerais a observar neste tipo de entrevista, e lembradas algumas das competências básicas que os entrevistadores deveriam dominar para a condução correcta da entrevista, tais como a adopção de uma postura neutra, a não indução das

respostas, o controle da linguagem não-verbal, a aceitação positiva do interlocutor e a necessidade de adaptação ao nível cultural do entrevistado.

Durante a sessão foi distribuído um Manual do Entrevistador, no qual estavam contidas as instruções necessárias à administração do inventário bem como os cuidados gerais a ter durante a visita.

Finalizada a sessão, os entrevistadores organizaram-se em pares, e realizaram duas entrevistas de treino, nas quais alternaram os papéis de entrevistador e observador. O observador procedia também à cotação da escala, baseando-se nas questões colocadas pelo entrevistador. Após cada visita, confrontavam as cotações, anotando os itens em que havia acordo e aqueles em que não havia.

Posteriormente realizou-se uma nova sessão, em que os resultados de cada grupo foram apresentados e analisados, tendo sido amplamente discutidos e analisados os casos em que os membros do grupo não estavam de acordo. Nesta sessão, e em função de algumas dúvidas levantadas, foram tomadas decisões adicionais tendo em vista uma maior objectividade dos critérios de cotação.

Ainda durante esta segunda sessão, os entrevistadores observaram e cotaram uma entrevista gravada. A cotação atribuída por cada um foi posteriormente comparada com a cotação original. No quadro 1, apresentam-se os resultados obtidos por cada entrevistador, relativamente a 40 itens pontuáveis.

**Quadro 1 - Cálculo da fidelidade inter-observadores em Lisboa e Porto
(percentagem de cotações correctas)**

Porto		Lisboa	
Observador	% de cotações correctas	Observador	% de cotações correctas
1	85	20	100
2	93	21	88
3	93	22	95
4	93	23	90
5	98	24	93
6	100	25	93
7	95	26	88
8	98	27	90
9	98	28	95
10	98	29	87
11	93	30	90
12	98	31	95
13	97	32	97
14	93	33	88
15	98	34	92
16	95		
17	85		
18	98		
19	98		
Valor médio=95%		Valor médio=92%	

Todos os entrevistadores realizaram, por último, individualmente, uma entrevista que foi gravada. O objectivo desta última fase da formação foi o de verificar, para além da aplicação correcta dos critérios de cotação, como é que cada entrevistador conduzia a entrevista. Todas as entrevistas gravadas foram ouvidas e analisadas tendo sido numa última etapa fornecido *feed-back* a cada entrevistador sobre a forma como a entrevista tinha sido conduzida e acerca das cotações efectuadas.

ANEXO 8

CARACTERIZAÇÃO DOS TRÊS GRUPOS DE ESTATUTO SOCIO-ECONÓMICO E CULTURAL EM FUNÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA PELAS CINCO VARIÁVEIS UTILIZADAS NO CÁLCULO DO REFERIDO ÍNDICE

Fig. 1 - Distribuição da amostra por nível de escolaridade materna em cada grupo de estatuto socio-económico e cultural

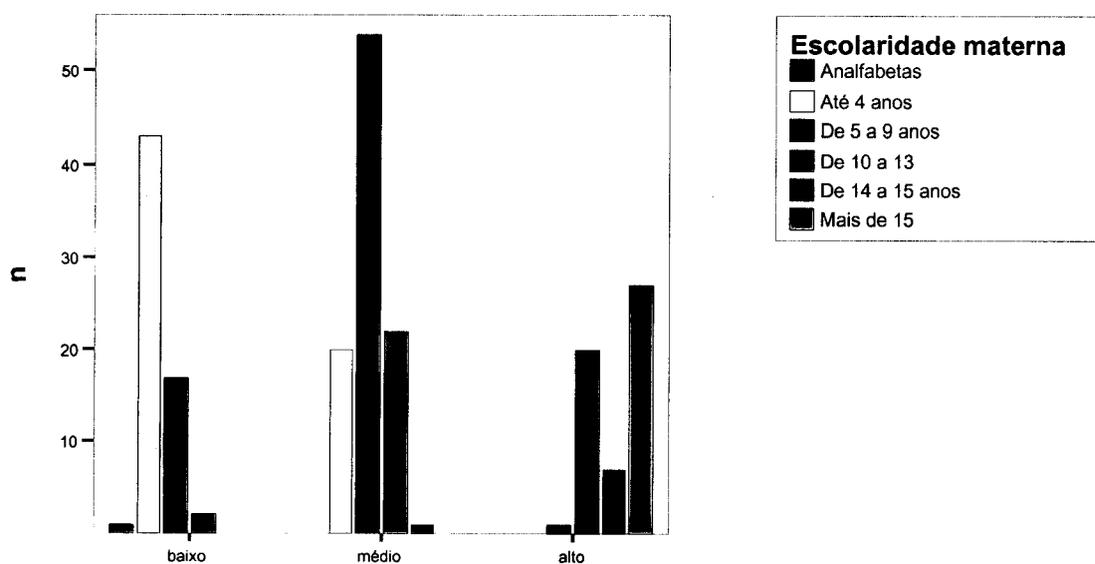


Fig. 2 - Distribuição da amostra por nível de escolaridade paterna em cada grupo de estatuto socio-económico e cultural

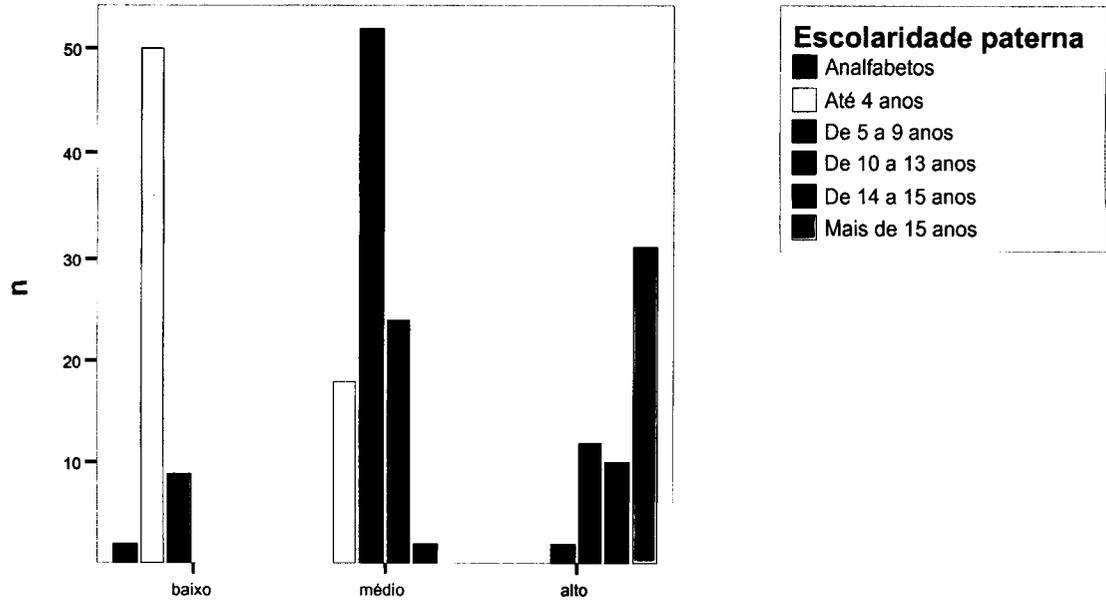


Fig. 3 - Distribuição da amostra por categoria profissional da Mãe em cada grupo de estatuto socio-económico e cultural

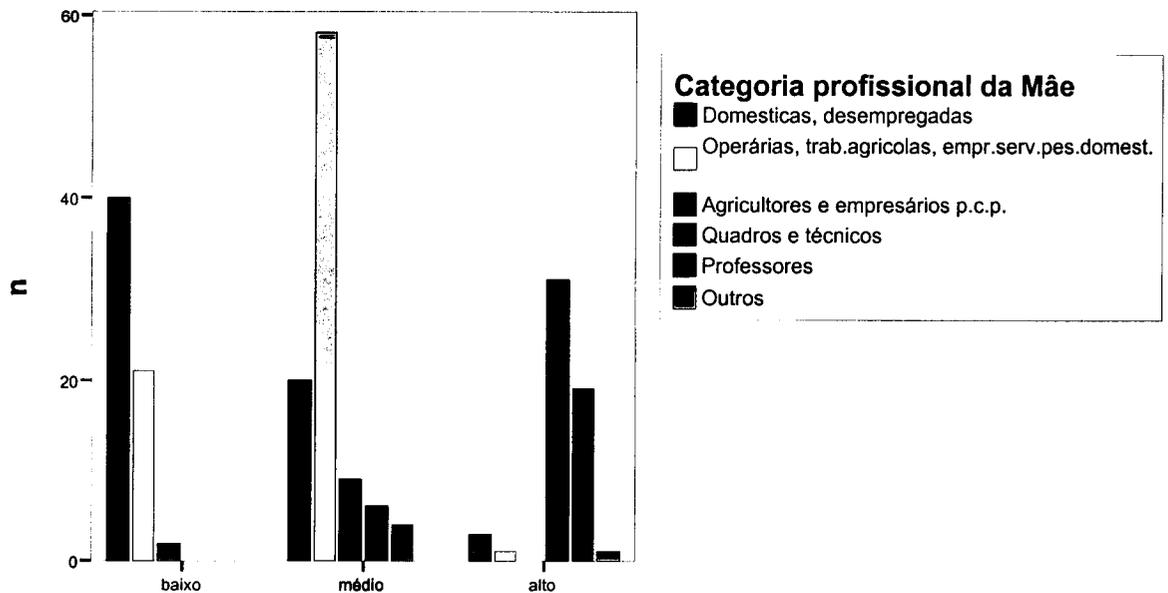


Fig. 4 - Distribuição da amostra por categoria profissional do Pai em cada grupo de estatuto socio-económico e cultural.

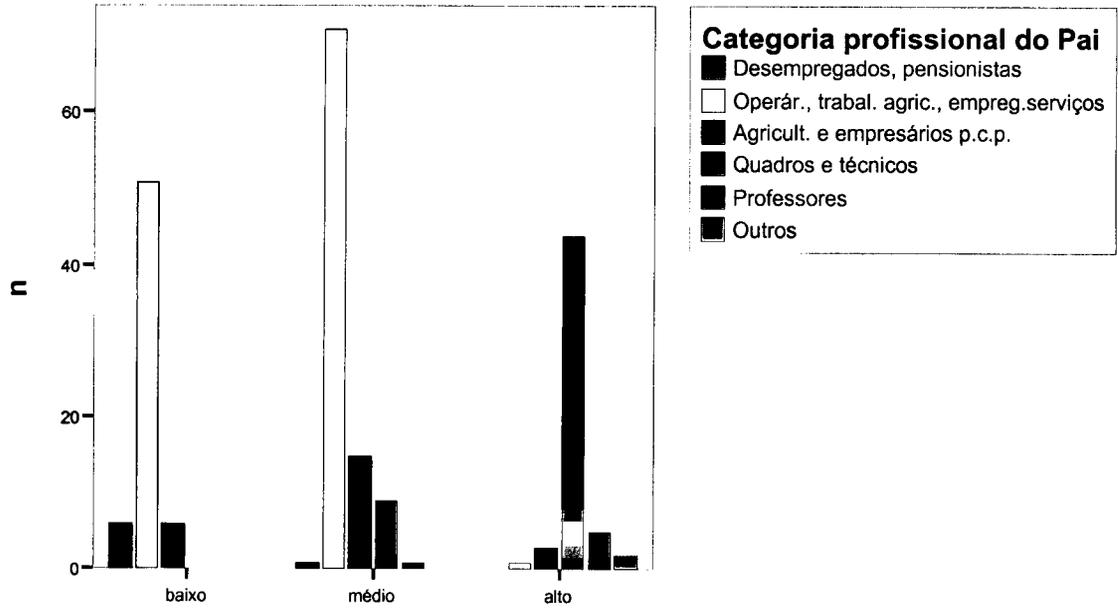


Fig. 5 - Distribuição da amostra por categorias de rendimento *per capita* em cada grupo de estatuto socio-económico e cultural

